



Departamento de Comunicação e Arte  
2012

**MARIA DA ROCHA  
GONÇALVES**

**CRIATIVIDADE TÁCITA E EXPERIMENTAL  
NO ENSINO INSTRUMENTAL**



**MARIA DA ROCHA  
GONÇALVES****CRIATIVIDADE TÁCITA E EXPERIMENTAL  
NO ENSINO INSTRUMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, sob a orientação científica do Professor Doutor David Wyn Lloyd, Assistente Convidado do Departamento de Comunicação e Arte.



*Un doigt qui montre la lune n'est pas la lune. On a  
besoin du doigt pour indiquer la lune mais si vous  
confondez le doigt avec la lune, vous ne  
connaîtrez jamais la vraie lune. [...]*

*Ne vous égarez pas dans l'enseignement que  
vous devez être capables de lâcher.*

Thich Nhat Hanh



## **o júri**

### **presidente**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Rosário Pestana

Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor David Wyn Lloyd

Assistente Convidado da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Ricardo Barceló

Professor Auxiliar da Universidade do Minho





## **agradecimentos**

Agradeço à minha mãe pelo seu apoio incondicional.

Agradeço ao meu orientador, Doutor David Wyn Lloyd, pelo apoio, confiança e motivação que me transmitiu, e que se revelaram tão importantes para a realização desta dissertação.

Agradeço ainda ao professor Daniel Ott, por me ter aceite como estagiária Erasmus no Institut für Neue Musik, UdK, Berlin.



**palavras chave**

Pedagogia Instrumental, Criatividade, Música Nova/Experimental, Experiência Tácita

**resumo**

Na presente dissertação é feita uma reflexão sobre a corrente estética da música nova/experimental e sobre os modelos pedagógicos que a ela estão relacionados.

É proposto o Modelo Teórico para o Desenvolvimento da Criatividade que se baseia na experimentação tácita e na integração de um contexto musical ou imaginário na experiência pessoal. Este modelo permite ainda desenvolver a permeabilidade das funções intérprete-improvisador-compositor nos alunos de instrumento.



**key words**

Instrumental Teaching, Creativity,  
New/Experimental Music, Embodiment

**abstract**

This dissertation presents a reflection on new/experimental music aesthetics, as well as on associated pedagogical models.

The Theoretical Model for the Development of Creativity is proposed with the following aims: (a) integrate embodied exploration of a musical or imaginary context into personal experience; (b) integrate interpretation, improvisation and performance-based composition in a transdisciplinary way into instrumental teaching.



# Criatividade Tácita e Experimental no Ensino Instrumental

## Índice

<b>I</b>	<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>II</b>	<b>Contextualização Teórica</b>	<b>3</b>
I	Criatividade no ensino de música	3
II	Modelos de criação artística/ musical	9
III	Teorias de desenvolvimento musical	14
IV	Elaboração do enunciado da tarefa	20
V	O que significa música experimental?	25
VI	Pedagogia e música experimental	30
<b>III</b>	<b>Investigação Empírica</b>	<b>39</b>
I	Enquadramento e metodologia	40
II	Descrição dos resultados	46
III	Avaliação dos resultados e sugestões	55
IV	Sugestões para a organização de workshops de composição pelo instrumento	59
<b>IV</b>	<b>Conclusão</b>	<b>61</b>
	<b>Bibliografia</b>	<b>65</b>
	<b>Anexo I</b>	<b>71</b>
	<b>Anexo II</b>	<b>79</b>

## Índice de Tabelas e Imagens

<b>I</b>	<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>II</b>	<b>Contextualização Teórica</b>	<b>3</b>
Fig. 1	Modelo de criação artística/ musical	13
<b>III</b>	<b>Investigação Empírica</b>	<b>39</b>
Tab.1.0	Guia de competências técnicas e musicais	43
Tab.2.0	Desenvolvimento musical	47
Gráf.1	Número de alunos por estágio e escolhas para contextualização	48
Gráf.2	Notação e memorização	54
Gráf.3	Observações quant. do desenvolvimento musical dos alunos	56
<b>IV</b>	<b>Conclusão</b>	<b>61</b>
	<b>Bibliografia</b>	<b>65</b>
	<b>Anexo I</b>	<b>71</b>
Tab. 1	Processos miméticos	72
Tab. 2	Modelo operativo para a Interpretação musical	72
Tab. 3	Process and product in metaphorical change	73
Tab. 4	Processo criativo	73
Tab. 5	Estádios de desenvolvimento apreciação estética	74
Tab. 6	Estádios de desenvolvimento musical	76
Tab. 7	Critérios de avaliação das obras musicais de alunos de Swanwick	76
	<b>Anexo II</b>	<b>79</b>



## Introdução

O título desta dissertação, *Criatividade tácita e experimental no Ensino instrumental*, dedica-se aos professores de instrumento que procuram introduzir a criatividade na sala de aula, não só na vertente da interpretação, como também com abertura para a improvisação e composição. A proposta do *Modelo Teórico para o Desenvolvimento da Criatividade* apresentada neste trabalho, poderá servir de matriz para o desenho curricular das aulas, individuais ou de conjunto, para a composição pela experimentação no instrumento.

O objeto de estudo desta dissertação está relacionado com o tema da criatividade. Alguns temas relacionados com o presente estudo tais como processos generativos, revisão curricular, análise musical, aspetos sociais e cognitivos, são apenas superficialmente abordados. Optou-se por dar maior relevância a aspetos relacionados com história da música, história da pedagogia e processos de trabalho que pudessem desenvolver a expressão musical contemporânea no ensino instrumental. Nesta dissertação de Mestrado em Ensino de Música são ainda propostas linhas de reflexão sobre a abordagem pedagógica da música nova/experimental no ensino vocacional.

No capítulo da contextualização teórica são abordadas questões relacionadas com a necessidade emergente de incluir tarefas criativas nas aulas de instrumento. São ainda descritas algumas das características estéticas da música nova/experimental que a tornam um campo especial a ser

considerado no ensino de música, especialmente quando relacionado com o desenvolvimento da criatividade musical. Seguidamente é feita uma análise a modelos de desenvolvimento musical que consideram performance, criatividade e apreciação musical como elementos relevantes. Com os elementos desta análise é formulada uma hipótese teórica, que será posteriormente experimentada em estudos caso que tratam da introdução de atividades exploratórias no instrumento em alunos de violino e viola d'arco, especificamente através da introdução de tarefas de improvisação e composição baseada na prática instrumental. Os resultados destes estudos caso serão, por fim, triangulados com a informação da contextualização teórica e proposto o Modelo Teórico para o Desenvolvimento da Criatividade. Este estudo faz uma análise dos processos de trabalho emergentes no contexto da música nova/experimental, assim como reflete sobre a sua abordagem pedagógica no contexto da pedagogia instrumental.

A literatura consultada para a contextualização teórica e que serve de base para o modelo proposto assim como para a posterior análise dos estudos caso provém de fontes norte-americanas, britânicas, portuguesas, brasileiras, alemãs e austríacas. Foi uma intenção alargar o horizonte da informação sobre as perspetivas da pedagogia musical, criatividade e sobre a corrente estética da música nova/experimental, através da diversificação geográfica da literatura.

# I

## Contextualização teórica

### Criatividade tácita e experimental na Pedagogia instrumental

#### I. Criatividade no Ensino de Música

Tem vindo a verificar-se um interesse e preocupação crescentes por parte de investigadores, professores de música e fundações para desenvolver estratégias e metodologias de ensino para a criatividade, incluindo o trabalho com compositores e professores de instrumento<sup>1</sup>. Apesar do apelo de diversas instituições, investigadores e professores de música para uma maior diversidade no estudo musical, as estratégias de reforma curricular estão

---

<sup>1</sup> Para mais informação sobre esta temática, por favor consultar a seguinte literatura:

- a) Desenvolvimento da improvisação e criatividade na sala de aula - Biasini, Thomas & Pogonowski (1970), Consortium of National Arts Education Associations (1994), Contemporary Music Project (1966, 1971), National Association of Schools of Music (1999), Richmond, (1989).
- b) Apelo à criatividade no currículo musical - NASM, MENC, International Music Council da UNESCO, Azzara (1993, 2002), Kratus (1989), Schmidt & Sinor (1986), Webster (1987), Sarath (2002), National Standards for Arts Education: Consortium of National Arts Education Associations (1994).
- c) Apelo dos investigadores acerca da necessidade de articular a disponibilidade de manuais de improvisação, educação de professores e inclusão da improvisação nos currículos de música – Azzara (1999), Bitz, (1999), Brown, (1991), Della Pietra & Campbell (1995), Gregory (1996), Jorgensen (1998), Lubart (1998), Richmond (1989), Riveire (1998), Rosfeld (1989), Townsend, (1998), Lehmann, Sloboda & Woody (2007) Swanwick (1979, 1988, 1982, 1999), Halam (2006).
- d) Manuais de desenvolvimento de criatividade (improvisação/composição na sala de aula) como os de Paynter & Aston (1972) e Gertrud-Meyer Denkman (1972), Spahlinger (1993) e Hansen (1975), Schneider (2000), Langbehm (2001), Azzara (2006), kiss (2005), Rüdiger, W.& Nimczik, O. (2004).

presentes apenas na teoria para muitas escolas e departamentos universitários. Modelos Curriculares repletos de requisitos em performance interpretativa e análise de repertório, na sua maioria europeu, deixam pouco espaço para experiências em improvisação, composição, tecnologia e musicalidade multiétnica – para citar apenas algumas das áreas em falta citadas. Como resultado, muitos estudantes acabam os cursos com muito pouco ou nenhum treino em domínios que irão ser importantes ao longo das suas carreiras profissionais. Para prevenir que tal aconteça, deverá ser fomentada uma musicalidade diversificada no desenvolvimento musical desde cedo. Edward Sarath (2002:188) propõe que a improvisação, especialmente quando estudada através de uma perspectiva trans-estilística, está equipada para satisfazer estas necessidades e por isso garante um lugar significativo no currículo escolar. As qualidades criativas, integrativas, ecléticas e tácitas da experiência de improvisação promovem o desenvolvimento tanto dos desafios e competências convencionais como também permite desenvolver aspetos de linguagens musicais contemporâneas, fomentando a autossuficiência nos alunos, uma importante qualidade do desenvolvimento musical. A introdução da improvisação trans-estilística nas aulas de instrumento, desenvolve não só nos alunos capacidades de criação de material musical, como também apropriação de estruturas musicais e de competências técnicas específicas do instrumento. Elliot (1995) refere que a criatividade musical - nas diversas vertentes da performance, improvisação e composição ou arranjo - existe no contexto da prática musical, ou seja, de um processo ou experiência tácita e é uma manifestação de inteligência musical e musicalidade. No sentido de desenvolver as diferentes vertentes da inteligência musical e musicalidade, possibilitando a eventual transferência de conhecimentos entre vários domínios

musicais, torna-se pertinente investigar metodologias que permitam um desenvolvimento musical holístico e exploratório dos processos generativos em música, muitas vezes designados por criatividade (Sloboda 2007:128).

### **A Pedagogia Orff, Kodály e Dalcroze e a Pedagogia experimental**

Desde muito cedo, têm vindo a ser feitas pesquisas em pedagogia sobre a importância da consideração de tarefas criativas no currículo musical, assim como acerca da natureza das metodologias a utilizar no ensino genérico. Convém, no entanto, fazer uma distinção entre a pedagogia criativa de Kodály, Orff e Dalcroze da pedagogia relacionada com a música experimental em livros como os de John Painter & Peter Aston (1972), Murray Schaffer (1988), Cornelius Cardew (1971) e Spahlinger (1993):

O primeiro tipo de pedagogia concentra-se na aprendizagem, compreensão e fruição de estruturas musicais associadas a obras da história da música ocidental (e outras culturas) pela audição e experimentação prática. Estas são as visões de cada um dos pedagogos acerca da criatividade musical:

Para Jaques Dalcroze, o movimento é a manifestação do primeiro nível da criatividade. Por isso, desde o início da formação musical, o movimento é encorajado como reflexo direto da métrica, ritmo, caráter, tempo, dinâmicas, fluência da melodia, ou do acompanhamento do piano ou percussão.

Para Kodály, a criatividade advém do conhecimento. Para este pedagogo, é necessário obter um vocabulário musical prévio para tornar possível a criação musical. Fazendo um paralelismo à linguagem falada, é necessário conhecer as palavras para poder expressar pensamentos, assim como é necessário conhecer o vocabulário musical oral- e auditivamente antes de improvisar. Assim como é necessário ter aptidão para pensar e escrever palavras e frases

para podermos expressar e escrever pensamentos, é também necessário ser capaz de ouvir, pensar e escrever notas, e saber como organizá-las em padrões, frases e forma para ser capaz de compor.

Para Orff, não é necessário conhecer a notação musical para poder criar padrões musicais. Os padrões musicais podem ser construídos arbitrariamente e posteriormente organizados numa forma, para criar composições. O vocabulário musical é obtido auditivamente. A ideia de que a improvisação deve ser fomentada, independentemente do conhecimento musical, é apoiada durante o processo de aprendizagem.

Chosky et al. (1986:338) propõem uma metodologia pedagógica abrangente, que se inspira e desenvolve ideias das três metodologias anteriormente citadas: A composição não necessita de começar com materiais musicais tradicionais. Sons do ambiente ou fontes sonoras *descobertas* podem ser organizados de forma a produzir improvisações espontâneas. Estas improvisações podem ou não ser registadas numa notação gráfica inventada que possa servir mais tarde de auxiliar de memória (e tornar-se uma composição). A leitura e escrita musical convencional, apesar de serem competências desejáveis, não são necessárias para a improvisação e composição. Também Gordon (2000) sintetiza e desenvolve os critérios de cada dos três pedagogos anteriormente citados (Orff, Kodály e Dalcroze), fazendo ainda uma ligação trans-estilística - entre a música clássica ocidental, as cantigas de crianças e a linguagem jazzística, etc. - a uma metodologia de improvisação baseada em padrões musicais. É notória a importância que dá à audição – reconhecimento de estruturas musicais – e à aquisição de vocabulário musical semelhante à aquisição da linguagem ou língua-mãe. Confere também importância ao domínio auditivo, verbal e instrumental de

padrões musicais, que se tornam os vocábulos para a posterior improvisação musical.

O princípio fundamental que distingue a pedagogia Orff/Kodály e Dalcroze e suas variantes pedagógicas da pedagogia experimental é a forma como a experiência do som é transmitida. Na pedagogia experimental, o processo é mais importante do que o resultado, assim como a aquisição de conhecimento factual - vocabulário musical - é menos importante do que o conhecimento *descoberto* pela exploração e experiência subjetiva. Langbehm (2001:34) caracteriza esta pedagogia como pedagogia elementar, que posteriormente relaciona com a experimentação ativa na sala de aula.

Os princípios da aprendizagem elementar são, posteriormente, explorados através de uma experiência, com os seguintes critérios: 1. Experimentação autossuficiente e ativa; 2. Observação precisa dos aspetos primordiais; 3. Engano produtivo; 4. Experimentação de raciocínio; 5. Construção de experiências; 6. Orientação para um único objeto; 7. Validação natural do particular para o geral; 8. Unidade entre teoria e prática; 9. Erro e caminhos indiretos; 10. Motivação; 11. Aula experimental como espelho do conhecimento; 12. Sala de aula como Experiência (cf. Langbehm 2001:40). Assim se caracteriza o conceito de aula experimental considerado na presente dissertação. A sua dimensão exploratória é tida como uma finalidade em si, enquanto nas teorias da tradição Dalcroze, Orff e Kodály, a exploração tem a finalidade da aquisição de competências ou conhecimentos específicos. Na pedagogia experimental, a exploração desenvolve no sujeito um conhecimento pessoal e subjetivo que advém da exploração aprofundada de uma estrutura complexa. Acrescentando aos critérios acima descritos, serão seguidamente apresentados modelos e ideias pedagógicas que seguem esta linha de

pensamento.

## **Projeções Metafóricas na Construção de Sentido musical**

### **A Experiência estética**

O ponto mais alto da experiência estética é atingido apenas quando esta se relaciona fortemente com as estruturas da nossa experiência pessoal, apelando a uma nova forma de organizar os esquemas ou traços de acontecimentos vividos anteriormente. É através desta experiência que descobrimos um novo ponto de vista na obra musical, como se tratasse de uma revelação (Swanwick 1979:36). Na apresentação da categoria *Resposta* do modelo de Hargreaves (2008:124), parece-me fundamental referir o trabalho de Swanwick (1979, 1999). Swanwick dedicou-se durante vários anos à compreensão do fenómeno e natureza da resposta estética. Refere que o fenómeno dinâmico da metáfora está na base de todo o discurso como processo genérico fundamental. Enumera quatro características genéricas psicológicas do discurso artístico:

We internally represent actions and events to ourselves; we imagine.  
We recognize and generate relationships between these images.  
We employ systems of signs, shared vocabularies.  
We negotiate and exchange our thinking with others.

Piaget in Swanwick (1999:7)

A ideia de discurso interno, aquilo que está dentro do performer, como um motor, que o leva a agir de um ou de outra forma, as suas motivações e a forma como valoriza são fatores importantíssimos e de relevo para a natureza da sua comunicação com o público e para a qualidade da sua resposta estética. A ideia do corpo como conhecimento (inconsciente), ou seja, o corpo



como reservatório de experiência é essencial para compreender que a natureza do discurso artístico não é um ato totalmente consciente. As nossas experiências são armazenadas emocional- kinestésica- e simbolicamente, podendo manifestar-se sob a forma de projeções metafóricas (cf. Lakoff & Johnson 1999). A criação de uma narrativa emocional, por exemplo, para a elaboração de uma interpretação musical, é uma forma eficaz de articular pequenas percepções com a experiência pessoal (cf. Johnson 1987, Correia 2007, Martínez 2008):

É a nossa experiência carregada emocionalmente e estruturada kinestesicamente que simultaneamente alimenta e condiciona o jogo livre da imaginação na construção do conhecimento e em todos os atos de comunicação.

Correia (2007:85)

A nossa experiência pessoal relaciona-se internamente através de pequenas articulações que a nossa imaginação estabelece entre as camadas de conhecimento corporal/físico, processual e declarativo. São as pequenas percepções, quase impercetíveis, que desencadeiam essas ligações e relações entre as representações internas de conhecimento, muitas vezes de forma não consciente (cf. Gil 1996). O nosso discurso articula então um vocabulário comum para exprimir esta nova experiência desencadeada pelas ligações e relações internas que se estabeleceram entre as projeções metafóricas e as pequenas percepções, na procura de um sentido. Procuramos, numa última instância, comunicar, negociar, comparar esse novo conhecimento com aqueles que nos rodeiam. Quanto mais consciência e vocabulário tivermos deste fenómeno do discurso interno, enquanto performers, melhor poderemos comunicar com o público. Tal como iremos analisar mais à frente, no estudo de

Parsons, a partir de uma certa etapa do conhecimento artístico, existe uma necessidade de comunicar e comparar as nossas interpretações com as de outros performers. Cria-se, desta forma, um espaço público de inscrição, em que as experiências musicais absorvidas por cada um são afirmadas e se deixam modificar pela troca de impressões. Também Swanwick refere que a nossa experiência pessoal deixa um esquema ou padrão - resíduo, traço ou representação - no corpo, que muitas vezes não é apreendido pela consciência, mas que pode ser ativado noutras situações. Os nossos movimentos, pensamentos e emoções acontecem no contexto da nossa história pessoal e cultural e relacionam-se com os esquemas residuais de experiências anteriores: “As experiências emocionais intensas ficam gravadas na nossa memória corporal.” (Swanwick 1999:20). Os esquemas das experiências pessoais anteriores são ativados em conjunto e fundem-se em novas relações. A música permite-nos a associação de experiências passadas muito distintas e a sua transformação numa experiência nova e coerente. Podemos observar no Anexo I.III, uma adaptação deste conhecimento ao discurso musical, ilustrando os processos metafóricos implícitos na experiência musical através dos modelos de Gebauer/Wulf (1998), Correia (2007) e Swanwick (1999).

Na definição de metáfora, Scruton refere que esta estabelece um elo entre coisas dissemelhantes, criando um elo de ligação onde antes não existia (Scruton 1997:80). Segundo Swanick (1999:13), três processos metafóricos estão implícitos na experiência musical: 1. Ouvimos sons como música ou como forma expressiva; 2. Ao ouvirmos estas formas expressivas, estas assumem relações como se tivessem vida própria; 3. As novas formas expressivas fundem-se com a nossa experiência anterior, informando o mundo

das emoções. Podemos verificar este fenómeno nas várias formas de apresentação e fruição musical, assim como na diversificação subjetiva da valorização musical. Para Swanwick, as quatro camadas observáveis da atividade musical são os materiais, a expressão, a forma e o valor. São estas as manifestações dos processos metafóricos que desencadeiam, segundo Swanwick (1999:105), um forte sentido de valor musical. As transformações metafóricas são, de certa forma, um processo de adaptação e desenvolvimento da parte de quem as interpreta. Consoante a nossa experiência pessoal e musical, a nossa resposta ao estímulo musical também se vai modificando. Torna-se, por isso, relevante considerar o *desenvolvimento musical* como fator decisivo e influente na valorização da música e experiência estética. Seguidamente, irei apresentar alguns estudos e teorias sobre desenvolvimento musical e artístico.

## **II. Modelos de Criação Artística/ musical**

Neste capítulo, entende-se por criação artística os processos relacionados com a composição e performance musical, mas também o processo de fruição, uma vez que *o ouvinte atua também ao nível das representações pré-verbais e projeções metafóricas através da sua imaginação* (cf. Correia 2007:83). Alguns dos modelos descritos seguidamente incluem também dados para avaliação dos resultados da atividade criativa, musical.

Os autores Gunter Gebauer e Christoph Wulf (1998), no livro “Spiel-Ritual-Geste”, citado por Schneider (2004:255), descrevem uma teoria para processo miméticos em quatro etapas, nas quais o pensamento crítico e comparativo é desenvolvido, a partir de ações miméticas que impulsionam uma aprendizagem ativa, reflexiva e na direção da autossuficiência.

Correia (2007:102), no artigo “Um Modelo teórico para a compreensão musical e o estudo da performance musical”, descreve um processo semelhante direcionado para a interpretação musical. Baseando-se nas premissas de que o conhecimento tem uma natureza física/corporal, na qual se baseia a produção de sentido e as emoções. O inconsciente cognitivo, assim como a imaginação, têm um importante papel na produção de sentido e regem-se por uma lógica emocional. Os gestos, de natureza física e corporal, têm também associados a si, de forma mais ou menos consciente, uma lógica simbólica, tácita e representativa. Desta forma, a representatividade de um processo *mimético* dá-se a um nível pré-verbal, simbólico, resultando de um processo de apropriação de uma realidade exterior, pela parte sujeito e integrada consciente- ou subconscientemente na experiência pessoal. O processo *devir* surge, portanto, de uma transformação proveniente da adaptação do sujeito a uma realidade exterior.

Os dois modelos acima referidos (cf. Anexo I.III) demonstram um notável paralelismo. Trata-se, portanto, de dois autores que propõem uma metodologia específica para o desenvolvimento artístico de forma ativa, pessoal e subjetiva. A apropriação de um contexto exterior dá-se sob a forma de um *processo* baseado na experiência tácita, em que o indivíduo procura um equilíbrio entre a sua experiência pessoal e o meio exterior. Estes dois modelos vêm de encontro aos critérios da pedagogia experimental de Langbehm (2001:41) anteriormente referidos nesta dissertação (cf. pág.6).

### ***Excursus I***

Este processo de apropriação foi estudado anteriormente por mim (Gonçalves 2009), com uma contextualização em performance musical, investigando a relação da Sonata nº 2 para violino de Prokofiev com uma seleção de pinturas, material que foi incorporado numa

narrativa musical que serviu de matriz para a interpretação da obra. A integração dessas associações potenciou a apropriação da obra na minha experiência pessoal, não só a nível tácito como também emocional/expressivo, facilitando ainda a memorização da sonata a vários níveis: tácito, auditivo, visual, emocional, intelectual, sequencial e referencial. Uma das dificuldades com que me deparei nesse projeto foi o facto de ter de adaptar a escolha de uma seleção de pinturas a uma obra musical já acabada. No entanto, apesar desta dificuldade, a procura das imagens foi bastante interessante para a busca de um imaginário mais concreto. Neste caso, a seleção pictórica tinha a intenção de reforçar o sentido musical, estando totalmente ao seu serviço. Confesso que me deparei com alguns problemas de coordenação das pinturas escolhidas para determinado contexto emocional com a música, passo a passo no decorrer da sua transformação no espaço-tempo, por dois motivos: Primeiro, a música e os quadros eram uma associação pessoal, e como tal, o fluir emocional da música dificilmente correspondia diretamente à observação de um único quadro, tendo finalmente optado por fazer uma sequência pessoal aproximada dos quadros - que por sua vez se baseavam numa lenda/narrativa - em relação à música. Vários colegas da área de multimédia me perguntaram porque não poderia compor de raiz uma parte musical em conjunto com as imagens. A segunda dificuldade que encontrei foi comunicar com colegas das artes visuais, de forma a encontrar uma linguagem comum para tornar perceptível aquilo que pretendia. No final, concretizámos um DVD com uma faixa para cada quadro, que era acionado manualmente por alguém que conseguisse ler a partitura durante a performance e passar as faixas DVD simultaneamente em momentos-chave. Devido a esta experiência pessoal, considerei a importância de desenvolver uma linguagem comum de criação interartes, de forma a poder mais facilmente trocar ideias entre disciplinas, levando à reflexão e conceção inter-artística. Seria interessante experimentar o Modelo para o Desenvolvimento da Criatividade proposto mais à frente nesta dissertação (cf. p.14), no contexto da criação inter-artística.

Ambos os modelos de Gebauer/Wulf (1998) e o de Correia (2007) mostram uma hipótese para a integração de conhecimento exterior, exploração, apropriação e assimilação desse conhecimento no armazém de experiência pessoal para posterior apresentação nas récitas. Gostaria ainda de relacionar estes dois modelos com o de Swanwick (1999:74) e o Modelo de Criatividade descrito por Wallas em 1926 e recordado em Ulmann (1968:27), Hansen (1975:7), Sternberg (1999) e Sloboda (2007:133).

Keith Swanwick (1999:74) considera o gesto expressivo como indicador concreto da compreensão musical do aluno, tendo em conta a relação da compreensão do sentido musical, simbólica- e metaforicamente com a

experiência pessoal, a nível cognitivo e emocional. O autor sugere critérios a adotar para a avaliação musical dos alunos, sugerindo que o *processo* de compreensão musical não é observável diretamente, apenas indiretamente, através da performance ou composição, ou produto, que é o reflexo de transformações internas, transformações metafóricas, desencadeadas pela relação entre o sujeito e a obra musical. Este estudo surge depois de um outro estudo da sua doutoranda Cecília Cavalieri França (1998), acerca da dissimetria existente entre desenvolvimento musical diagnosticado na interpretação e ambas apreciação musical e composição. Identificou-se como causa desta dissimetria o facto de as dificuldades técnicas no instrumento perturbarem a musicalidade da performance. Swanwick, consciente desta problemática, propõe que a avaliação musical considere critérios concretos para avaliar a compreensão musical dos performers e compositores para além das suas capacidades técnicas. Mais concretamente, Swanwick apresenta critérios específicos para a avaliação das composições dos alunos, tendo em conta o seu desenvolvimento musical. Podemos observar na tabela 3 (cf. Anexo I, III.3) uma adaptação do esquema que o autor desenvolve a partir de estudos anteriores, concebidos sob a forma de espiral para esquematizar o desenvolvimento musical a partir de composições desenvolvidas e interpretadas por alunos (cf. Swanwick & Tillman 1986).

Ao cruzar os estudos de Swanwick, Gebauer/Wulf e Correia, podemos encontrar um certo paralelismo teórico acerca dos processos miméticos e metafóricos na construção de sentido musical nestes três autores (cf. tabelas do Anexo I.III). Sugiro ainda a consideração do modelo de criatividade, que, como veremos mais adiante, se relaciona com estes modelos e esquematiza em quatro passos uma atividade criativa.

## Modelo de Criatividade

O termo Criatividade é utilizado para um conjunto de diferentes comportamentos e critérios, dentro de uma complexa esfera subjetiva que inclui originalidade (novo valor ou desvio de uma norma), riqueza de uma descoberta, abertura para a produção, flexibilidade, espontaneidade e fluência de pensamentos. O ponto de partida é uma atitude crítica em relação ao mundo que nos rodeia, na qual a percepção é considerada e reestruturada sob vários aspectos, através dos quais se desenvolvem possibilidades de soluções independentes. Uma condição importante para a concretização deste processo é o pensamento divergente, enquanto o pensamento convergente guia para uma solução final do problema. Segundo Hansen (1975:7), na avaliação de um comportamento criativo, os problemas definem-se mais pela quantidade do que pelo grau de dificuldade e existem várias soluções corretas em vez de uma só. É ainda referida a compatibilidade com a psicologia do Gestalt, segundo a qual um pensamento produtivo consiste num processo de análise de *conflitos* - porque não funciona? - *matéria* - o que é que está à minha disposição? - e *objetivos* - o que é que é preciso e o que necessita ser descartado? A solução consiste na variação de um dos momentos críticos da situação. A *pregnância* das reestruturações, *centralizações* e *resumos* dependem do processo de adequação de um comportamento, que se torna necessário tomar para a compreensão, trazendo novas estruturas que já estavam potencialmente presentes na situação inicial. Na tabela 4 (cf. Anexo I, III.4), podemos observar uma sequência de comportamentos típicos no processo criativo.

As quatro tabelas apresentadas no Anexo I.III demonstram um paralelismo notável nas quatro etapas descritas pelos autores para as várias vertentes da criação artística/musical, adaptadas à performance, composição, apreciação, avaliação e ao processo criativo em geral. Verificamos, em primeiro lugar, a *referência a um mundo exterior* [contextualização, material, preparação] seguida por uma *apropriação dos elementos desse mundo* [exploração emocional do contexto, expressão, incubação]. Ao processo de *interiorização da apropriação dos elementos* [coativação, forma, iluminação] segue-se um processo de *exteriorização e partilha intersubjetiva* [devir, valor, verificação].



Fig.1: Modelo de Criação Artística/Musical

Cada uma destas etapas descreve um processo de transformação e adaptação individual e subjetiva em relação ao meio ou elemento exterior. As linhas de pensamento de cada uma destas tabelas estão também de acordo com os critérios de Langbehm (2001:40) descritos acima: 1. Descrevem um caminho para a experimentação ativa e autossuficiente; 2. Desenvolvem a necessidade de observação pormenorizada de aspetos elementares; 3. O engano produtivo é uma consequência natural da procura de uma solução por tentativa e erro, processo que desenvolve a experimentação do raciocínio 4. A partir da experimentação constroem-se experiências que, como vimos atrás, em Correia



(2007), 5. estão carregadas emocional-, simbólica- e kinestesicamente sob a forma de projeções metafóricas, orientadas para um objeto específico, 6. fomentando os processos metafóricos entre sujeito e objeto descritos por Swanwick (1999). A validação dá-se, de uma forma natural, a partir de um caso particular, que 7. reúne teoria e prática e 8. cujo resultado - performance, composição, etc. - foi atingido por erros e caminhos indiretos de experimentação, tendo este ato de 9. procura de soluções 10. interagido com a motivação do aluno. Desta forma, fomenta-se a prática de uma 11. aula experimental, onde o conhecimento é descoberto, não adquirido como 'matéria', mas antes 12. sob a forma de um processo de experiência tácita, com implicações pessoais a nível simbólico e emocional. Segundo os estudos e raciocínios acima descritos, elaborou-se a seguinte proposta a ser verificada na investigação empírica:

### **Hipótese Teórica adaptada para o Ensino em Criatividade<sup>2</sup>**

1. Adoção de um contexto/material/repertório/questão de partida
2. Exploração das soluções possíveis e tomada de decisões
3. Repetição das escolhas, Escrita
4. Partilha e discussão intersubjetiva

### **III. Teorias de Desenvolvimento Musical**

#### **Estádios de Desenvolvimento Musical**

Embora existam críticas acerca da organização do desenvolvimento cognitivo em estádios (Hargreaves & Zimmermann 1992; North & Hargreaves 2008), alegando que o desenvolvimento depende muito do meio cultural e social,

---

<sup>2</sup> Também designada nesta dissertação por Modelo Teórico para o Desenvolvimento da Criatividade.

assim como de estímulos externos, existem evidências de ocorrência de uma sequenciação de aprendizagens em diversas áreas de conhecimento que são cumulativas, ou seja, uma etapa segue a outra numa sequência invariável. A idade e a personalidade, assim como o meio cultural e social – ou seja, as características externas e internas do indivíduo – têm uma enorme influência na velocidade do processamento dos diferentes conhecimentos ou inteligências. Embora a Espiral de Swanwick & Tillman (1986) se baseie na teoria de Piaget (1951), com estádios de desenvolvimento racional relacionado com determinadas faixas etárias, ele próprio refere a adaptabilidade da espiral a outros fatores e aquisição de competências que podem desviar-se das indicações de idade para cada estágio. A espiral de desenvolvimento de Swanwick continua a ser considerada um estudo de referência (cf. Sloboda 2007:33) na área do desenvolvimento da apreciação musical: ao basear-se em composições de crianças e adolescentes, mostra aquilo que valorizam e consideram importante. No entanto, foi elaborada com base em composições de alunos do ensino genérico, possivelmente com capacidades performativas inferiores àquelas que a sua imaginação pedia.

Num estudo concretizado recentemente (Gonçalves 2010), verificou-se evidência para a existência de estádios de desenvolvimento da apreciação musical em alunos de violino, que dependem de fatores tais como tempo de contacto com o instrumento, idade, personalidade e contexto sociocultural. Este estudo foi concretizado a partir de entrevistas e audição das interpretações musicais de alunos de violino no contexto da música clássica ocidental em Portugal. Foram tidas em conta as dimensões de apreciação musical de Elliott (1995), assim como os estudos de Swanwick & França (1998), North & Hargreaves (2008:107) e Bruner (1973). Foi também

considerada a informação acerca dos estádios de apreciação estética de Parsons (1992) - por sua vez inspirados nos estádios de Lawrence Kohlberg para o desenvolvimento da moral, mas aplicados à apreciação da pintura - combinando ainda com a experiência pessoal da autora como professora de violino. Observou-se que o espaço público de discussão, a componente lúdica da performance e o ensino informal, por ex. através da audição de gravações, é um fator decisivo para a rapidez do desenvolvimento da valorização musical. No primeiro estágio, é muito importante a *associação icónica* (Bruner 1973) da música à vida do dia a dia. No segundo estágio, o carácter divertido e rápido é muito valorizado. As componentes lúdica e de domínio são importantes, daí a preferência por peças acessíveis e alegres. No terceiro estágio, começa a crescer o interesse pelos desafios, pelo domínio de novas dificuldades associadas a uma maior capacidade de aprender peças mais longas, com contrastes e desenvolvimento dos temas. Surge um novo interesse, pelo estilo da obra. O barroco é o estilo eleito pela sua leveza e carácter de contrastes. No quarto estágio, surge um interesse pela emotividade e comunicação de sentimentos pela música. São procuradas novas técnicas de expressão no instrumento. O Romantismo é o estilo eleito, não só pela expressão que exige, mas também pelo virtuosismo. A consciência da resposta emocional do corpo à música é a característica mais acentuada deste estágio. Surge um interesse pela interpretação e um fascínio pelos intérpretes reconhecidos pela comunidade; nos estádios anteriores eram os professores de violino a referência para oAs alunoAs. A partir do 4º estágio, começa a haver uma crescente consciência para além de si, mas é no 5º estágio que o conhecimento é valorizado no âmbito social, ouvindo, comparando e discutindo no espaço público o trabalho de outros músicos e intérpretes. Os estádios

mostram um nível crescente de autonomia, assim como de articulação com o mundo exterior.

Ao ter este estudo em conta, o professor de instrumento poderá adequar não só a escolha do repertório ao aluno em questão, como também ter influência na motivação do aluno por tomar em consideração aquilo que os intérpretes valorizam em cada estágio de aprendizagem. Alguns dos aspetos relacionados com o ouvinte que influenciam as preferências musicais estão relacionados com o estatuto socioeconómico, idade, sexo, personalidade, identidade e identidades musicais (Hargreaves et.al. 2002), etnia e experiência musical (formal ou informal). LeBlanc (1991) estudou especificamente os efeitos do desenvolvimento nas preferências musicais, sugerindo que as crianças mais novas têm uma maior abertura para ouvir música sem preconceitos. Essa abertura entra em declínio durante a adolescência; durante a transição para o estado adulto, existe de novo uma fase de maior abertura à audição sem preconceitos, que entra em declínio com a idade. Estudos mais recentes (p.ex. North e Hargreaves 2002) concordam com o facto de o final da adolescência ou o início da fase adulta ser uma fase de cristalização do gosto ou das preferências musicais.

Apesar de o estudo de Gonçalves (2010) ter sido realizado com um número pequeno de alunos, foi detetado nas entrevistas com os alunos um paralelismo entre os estádios de apreciação estética de Parsons para a pintura, assim como os estádios de desenvolvimento musical de Swanwick & Tillman (1986) para a composição e França (1998), que evidenciou que os estádios de desenvolvimento musical percorrem um caminho semelhante e simétrico para a composição e apreciação, mas mais lento na interpretação, devido à aquisição de conhecimentos técnicos ser mais lenta.

França (1998) investigou – à luz da espiral de Swanwick & Tillman (1986) – em paralelo composições, performance e apreciação/audição em alunos de piano e chegou à conclusão que as capacidades de audição e composição dos alunos mostram uma maior simetria em relação às suas capacidades performativas, que normalmente se encontram a um nível diferente das outras duas. França sugere que “o indivíduo pode não atingir o seu nível ótimo de compreensão musical se as atividades não forem apropriadas e acessíveis” (França 1999:6), propondo adequar o nível performativo ao nível geral de compreensão musical. Na sua investigação, França (1998) pediu a estudantes de piano entre os 11-13 anos para comentar, compor e interpretar 3 peças de cada ao seu gosto. Concluiu que a compreensão musical dos seus comentários e composições correspondiam entre si em termos de desenvolvimento e que as interpretações estavam menos desenvolvidas. Foram considerados para a investigação fatores tais como horas semanais de estudo, metodologias de estudo, histórico familiar e idade do aluno.

França baseou-se para a sua investigação na teoria de desenvolvimento de Swanwick & Tillman (1986), na qual é descrito um modelo em espiral referente ao desenvolvimento musical que foi desenvolvido a partir de composições musicais de crianças. Foi dada a oportunidade a crianças entre os 3 e os 11 anos para fazerem música a partir de variados instrumentos, incluindo a voz. Era-lhes pedido que formassem uma composição, sendo-lhes dado tempo suficiente para a poderem repetir. Estas peças foram gravadas, contando com 745 composições de 48 crianças, recolhidas ao longo de 4 anos. Três diferentes júris foram escolhidos para avaliar as composições das crianças, distribuídas aleatoriamente numa gravação. Dentro do júri, dois eram professores e músicos e outro apenas professor. Enquanto o júri sem formação

musical teve uma enorme dificuldade em organizar as composições das crianças por idades, os outros dois reconheceram com uma alta probabilidade estatística as idades dos *compositores*. Swanwick & Tillmann investigaram através de entrevistas com os júris, quais eram as razões para a escolha da seriação por idades e relacionaram estas razões com as características das composições de cada idade, levando-os a formalizar o seguinte modelo de desenvolvimento musical:

### **A Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick/ Tillman**

O estudo de Swanwick & Tillman (1986) sobre o desenvolvimento musical baseia-se numa teoria genérica da experiência musical e em observações de campo. Procura avaliar a experiência musical como um todo em vez de avaliar cada uma das partes separadamente (melodia, ritmo, harmonia, etc.) e tem vindo a ser testada em várias modalidades: composição, audição/audiência e sob o ponto de vista do performer (cf. Swanwick 1999).

Muitos dos termos utilizados da espiral foram adotados do trabalho de Piaget acerca do *jogo* ou *brincadeiras* das crianças, termos tais como *domínio* ou *imitação* nos respetivos estádios de desenvolvimento: sensório-motor, simbólico, pré-conceptual, intuitivo, racional. A espiral de desenvolvimento musical apoia-se na recolha de Bunting (1977) de composições de crianças e ordena-as nos oito modos de desenvolvimento, referentes a quatro estádios ou níveis distintos. Swanwick & Tillman não trabalharam com crianças do último estádio, tendo contudo, especulado acerca das qualidades deste estádio baseando-se no trabalho de Bunting e Bruner (Swanwick 1988). Neste estádio, os adolescentes refletem sobre a experiência musical e demonstram o desenvolvimento de uma identificação pessoal com determinadas peças e

músicos. Este estágio culmina no modo *sistemático*, que combina uma intensa emotividade com a capacidade de falar sobre música de uma forma acadêmica e estruturada. A experiência musical dos estudantes pode ser informada através de investigação, teoria musical e tecnologia à medida que os estudantes compõem, discutem e refletem sobre o seu trabalho.

É importante referir que Swanwick (1988) considera que os estágios são circulares e cumulativos, assim como de certa forma flexíveis no que respeita à idade. Uma criança com um ambiente estimulante em casa poderá percorrer os diversos estágios mais rapidamente. A espiral de Swanwick é interessante do ponto de vista do desenvolvimento relacionado com as idades e do ponto de vista de encontrar uma evolução dos aspetos musicais que os alunos procuraram nas suas composições musicais. É ainda interessante por associar o estudo sobre as transformações metafóricas a camadas de conhecimento musical, que interagem entre si. Analisámos atrás a importância da natureza do material musical, das características pessoais do ouvinte e do seu contexto social para a qualidade da resposta musical; uma criança sem encorajamento musical poderá nunca atingir os estágios mais elevados. Desta forma, a espiral de desenvolvimento musical difere de certos modelos de desenvolvimento psicológico que não tenham em conta a estimulação extrínseca.

A teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick (*in* Swanwick & Runfola 2002) defende ainda que a música é uma experiência humana que compreende várias camadas, que interagem entre si vertical- e lateralmente, à medida que a mente ou consciência assimila os processos musicais. Quanto à hierarquia das camadas, Swanwick afirma que os estágios descritos na espiral (Swanwick & Tillman 1986) são cumulativos e que as estruturas sucessivas são integradas entre assimilação e motivação pessoal, assim como habituação

e convenções da cultura musical. As pontas soltas da espiral indicam que as diferentes camadas do processo se podem repetir de forma recorrente, por exemplo, quando o performer começa a tocar uma nova peça.

### **Critérios de avaliação do Desenvolvimento musical**

Considerando os estádios de desenvolvimento musical, Swanwick (1999:81) desenvolveu critérios de *avaliação* da performance e composição dos alunos, tendo em conta que cada etapa é cumulativa das anteriores (cf. tabela7, Anexo I). Com esta proposta de critérios de avaliação, Swanwick encontrou uma forma de relacionar composição e interpretação sob um ponto de vista que vai para além da técnica musical do aluno, concentrando-se na sua percepção e compreensão dos fenómenos musicais. No entanto, é de referir que se dirige a alunos do ensino geral de música. Apesar de considerar a importância e profundidade do processo de compreensão musical, foca-se nos resultados musicais como prova objetiva. No entanto, seria interessante verificar qual a relação direta entre o resultado e a tarefa anteriormente proposta pelo professor, a sua contextualização, clareza e abertura, pois é na arte de perguntar que reside a proto-descoberta.

### **IV. Elaboração do Enunciado da Tarefa**

Em 1993, Mathias Spahlinger escreve um livro para esta coleção intitulado *Vorschläge: Konzepte zur (Ver)überflüssigung der Funktion des Komponisten*, dedicado à escola Leiniger-Gymnasium Grünstadt, no qual constam ‘regras’ e ‘indicações’ para a prática performativa. A particularidade destas regras é o facto de mostrarem direções para a experiência musical em que o performer se



torna coautor, numa disposição de abertura e diálogo musical. No prefácio, podemos ler<sup>3</sup>:

Diejenigen Spielregeln sind die besten (und am schwersten zu formulieren), die nach vorne offen sind, ihre Reflexion erheischen oder voraussetzen, in denn ihre Selbstaufhebung, ihre Verflüssigung und Verüberflüssigung angelegt ist. Spielregeln für Musik, seien sie vom Komponisten als Anregung vorgegeben, oder aufgrund von oder ohne eine Anregung gemeinsam entwickelt, sollten nicht am Resultat orientiert sein, nichts haben von strickt zu befolgender Verkehrsordnung, sondern in jeden Augenblick ihrer Ausführung zur Disposition stehen. Die Regel soll beeinflusbar, veränderbar, ja abschaffbar sein, und es kann, auch wenn ihre Geltung erhalten bleibt, gegen sie verstoßen werden [...]

Spahlinger (1993:5)

Spahlinger concebe regras ou instruções com uma abertura ao ponto da possibilidade da sua própria anulação. Estas regras ou instruções são indicações para possíveis *linhas de fuga*, na forma da indicação de *desejos*, cujo processo de concretização (ou de não concretização) poderá desencadear uma transformação e um *dever* no sujeito que a pratica. Spahlinger foca-se no processo (de transformação), na prática de uma ação criativa, musical, mais do que na prática e seguimento de uma regra. Chega a afirmar que quebrar uma regra com um determinado propósito poderá trazer mais *verdade para a luz* (Spahlinger 1993:5) do que o potencial original dessa regra. Digamos, que a regra é concebida como um referencial que obriga a uma atitude reflexiva perante a sua presença, possibilitando uma *diferença* no estado de quem com

---

<sup>3</sup> As melhores regras do jogo (e as mais difíceis de formular), são aquelas que demonstram uma abertura para a frente, conseguindo estimular uma atitude reflexiva e através do processo anulação da própria regra, ou tornando-a supérflua. Regras para fazer música, desenvolvidas por compositores ou como um estímulo desenvolvido em conjunto, não se devem focar no resultado nem ter afinidades com regras de trânsito, mas antes demonstrar disponibilidade para cada apresentação. A regra deverá ser influenciável, podendo sofrer mudanças (ser alterável), ser anulável, assim como permitir uma atitude contrária àquilo que determina, sem no entanto perder a sua validade (tradução própria).

ela se ocupou – eventualmente potenciando a ocorrência de uma experiência estética.

Entscheidungen fordern Sachverstand. Sie wollen so abverlagt sein, daß sie auf jede Stufe der Bildung möglich sind. [...] Nebenbei bemerkt soll die ästhetische Entscheidungsfreiheit auch nicht durch Gesellschafts-Spielregeln zurückgepfiffen werden. [...]

Pädagogik und Didaktik haben in der Regel Lernziele, und es ist dem, der etwas weitergeben möchte, unendlich schwer, besserwisslerei zu vermeiden. Sie ist das Gegenteil von ästhetischer Erfahrung.

Spahlinger (1993:5)<sup>4</sup>

Compor significa tomar decisões. Serão essas decisões que formarão regras, que implicarão novas decisões, construindo uma linguagem musical e estética específicas. Spahlinger aponta para a importância da liberdade de escolha estética, assim como para o perigo que uma pedagogia que se orienta em objetivos de aprendizagem tem para a experiência estética. Esta visão é bastante radical: uma liberdade de escolha estética e uma ausência de objetivos de aprendizagem torna a função do professor-*mestre*, obsoleta numa primeira análise; torna também a avaliação difícil ou mesmo inútil e permite uma interpretação de que *tudo vale e tudo é aceite*, sem critério nem mestria. No entanto, numa análise mais profunda, é possível reconhecer que uma experiência estética sai do campo dual e quantitativo, transcende a avaliação exterior, remetendo para a experiência pessoal e para o sujeito. Por isso, torna-se pertinente repensar no significado e implicações que tem um ensino

---

<sup>4</sup> A tomada de decisões pede compreensão da matéria. Este fenómeno deve ser possível em cada grau da formação. [...] Ao seu lado, também a liberdade de decisão estética, que não deve ser rejeitada pelas regras da sociedade. [...]

A pedagogia e a didática têm geralmente objetivos de aprendizagem, e é muito difícil para aquele que quer transmitir algo, evitar uma atitude de sábio. No entanto, essa atitude é o contrário da experiência estética. (tradução própria)

focado em objetivos e competências<sup>5</sup> na experiência pessoal, estética e artística de cada um. Essa reflexão remete-nos para o diálogo, para a partilha interpessoal e para a leitura do significado que cada obra tem numa esfera pessoal, interpessoal, social e política.

### **Excursão III**

A importância da reflexão de José Gil em relação ao poder de uma *inscrição* poderia ter um possível paralelismo no ensino. A importância em motivar os alunos prende-se com a capacidade que o professor tem de *inscrever* na vida dos seus alunos, através da abertura a experiências pessoais marcantes. Para isso, é naturalmente necessária uma sensibilidade de ajuste e de compreensão. O desenvolvimento da comunicação e a possibilidade de discussão crítica tornam-se, por isso também, um meio de *inscrição* e de articulação com o plano pré-verbal:

O que é uma inscrição? [...] Inscrever-se significa, pois, produzir real. É no real que um ato se inscreve porque abre o real a outro real. [...]

A inscrição abre os corpos. Se a potência de vida aumenta, a inscrição incorpora-se no desejo de tal maneira que a sua 'marca' ou selo desaparece. Se se mutila ou esmaga o desejo, fica apenas um corpo-objeto marcado a ferros – corpo aprisionado. Quando o corpo se fecha, não há inscrição.

A inscrição é pois a condição da produção do desejo e do real (ou da sua destruição).

A fala – ou a escrita – representa uma condição essencial da inscrição. [...] Aliás, falar é desejar: ao dizer-se no espaço público, aberto, o desejo expande-se e conecta-se com outros desejos, para além mesmo da linguagem. [...] a fala constitui o *duplo* de todos os tipos de inscrição não-verbal. Tem por vocação interna inscrever no espaço público, e enquanto tal ela é, já por si, uma pré-inscrição (como expressão de um afeto, de uma obra, de um pensamento).

Conversar, dialogar, são pois maneiras de construir um plano de inscrição de falas e pensamentos.

---

<sup>5</sup> Gostaria de referir que livros como 'Basics' e 'Practice', de Simon Fischer, têm uma estrutura que se baseia totalmente em objetivos e competências e que considero serem de grande importância na pedagogia do violino e da viola. No entanto, o objetivo deste estudo prende-se com a pedagogia da música nova e composição pelo instrumento, temas que não são considerados com a devida profundidade na generalidade dos métodos de violino e viola.

Incentivar e treinar a discussão intersubjetiva é criar um plano de articulação do sujeito individual com a sociedade que o rodeia. Numa era em que grande parte do conhecimento se encontra acessível através dos meios de comunicação, vale a pena o ensino institucional focar-se em atividades práticas específicas e concretas, assim como no desenvolvimento de uma linguagem crítica, subjetiva e intersubjetiva.

Hans Schneider, no livro *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen – Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*, editado em 2000 pela editora PFAU, reflete sobre a relação entre os fenómenos que assistem a música nova e a sua relação com a pedagogia musical. Neste livro, é feita uma retrospectiva sobre técnicas e pensamentos pedagógicos, sistematizadas correntes estéticas e filosóficas vigentes na música nova e proposta uma abordagem experimental ao ensino da música. Após uma análise do lugar da música nova na pedagogia musical, Schneider escolhe algum material de composição e improvisação para ilustrar tendências atuais, assim como processos que assistem um *musicar* profissional. São dedicados capítulos inteiros ao tema da forma aberta e indeterminada, à improvisação – incluindo noise music, dj-culture, sampling e nova música eletrónica – assim como também é dedicado um capítulo à natureza de regras/instruções e o significado de uma atitude gestual no contexto escolar.

A respeito da elaboração do enunciado de uma tarefa, Schneider aconselha a escolha de um material muito simples e conciso, por exemplo, a escolha de uma nota por cada elemento de um grupo de alunos, que permita a consideração e observação aprofundada de aspetos tais como enquadramento temporal, timbre, repetição e a possibilidade de inclusão de uma célula elementar gradualmente no desenvolvimento de uma macroestrutura. Numa

direção de decisão individual/particular para o geral - primeiro desenvolvida em pequenos grupos e depois em grupos maiores - mas partindo do saber geral para o saber preciso e profundo, numa operação concreta. A precisão do material musical é conseguida através da persistência na restrição e o sentido desse material é obtido através da sua possibilidade de repetição, assim como observação desse mesmo material em diversos contextos – micro- e macromoleculares da estrutura musical. Schneider reflete que, para que este processo de transformação musical se torne algo especial, é necessária uma grande precisão e clareza do material, assim como é também necessário que cada participante tenha independência suficiente para encontrar soluções baseadas na sequência de aprendizagem, levando a uma tomada de decisão ativa e consciente.

Esta reflexão é *concreta* devido ao facto de cada elemento do grupo ter instruções e passos de trabalho semelhantes que percorrem conhecendo as regras, evitando que a superficialidade e escolha aleatória minorizem o valor estético da conceção musical. As instruções de realização, o processo de trabalho e a apresentação, incluindo diversas fases de reflexão têm uma grande importância pedagógica. Estrutura, material, organização e processo de criação são pontos de reflexão basilares para a compreensão da música do séc. XX.

### **A Reflexão crítica e intersubjetiva**

A proposta didática feita por Hans Schneider (2004) tem não só em conta a experimentação como também o diálogo e discussão crítica entre os participantes. Promove-se uma articulação subjetiva e intersubjetiva: a

articulação do conhecimento exterior com a imaginação, por um lado, a articulação da imaginação com a experimentação e produção dessa ideia, por outro, e ainda o feedback e receção em relação a um público. Depois desse feedback, a nova produção criativa está mais informada do possível impacto no público, considerando-o possivelmente de uma forma mais consciente na próxima criação. Este diálogo interpessoal verifica-se e transcende do indivíduo para a comunidade. A propósito de dupla articulação do sujeito com a obra de arte, referimos Stockhausen:

Meine Reflexion ändert sich durch Weberns Musik. Weberns Musik ändert sich durch meine Reflexion. Meine Reflexion ändert sich durch meine Reflexion über Weberns Musik.<sup>6</sup>

Segundo Schneider (2000:17), a ausência de um cânone de regras para formalizar e estruturar a música nova não deveria ser compreendida como uma falha, mas antes como uma oportunidade para experienciar uma condição profundamente premeditada de *abertura* artística e ao mesmo tempo como desafio para o exercício de valorização sem a rede de segurança de um sistema de normas. À luz desta observação, seria interessante refletir sobre a atitude pedagógica que se adequa à transmissão da linguagem artística contemporânea, tendo em conta a experiência estética, no contexto do ensino especializado de música. Para isso, considero importante fazer uma breve revisão de alguns fenómenos relevantes para a pedagogia da música nova.

---

<sup>6</sup> Stockhausen (1971:35): A minha reflexão altera-se através da música de Webern. A música de Webern altera-se através da minha reflexão. A minha reflexão altera-se através da minha reflexão acerca da música de Webern (tradução própria).

## **V. O que significa Música experimental?**

### **Caracterização e definição de Música experimental**

Existem várias correntes estéticas e nomenclaturas para a música do século XX, entre as quais música contemporânea, de vanguarda, experimental, termos com conotações específicas e que transcendem o âmbito do presente estudo. No âmbito desta dissertação, o termo música nova aplica-se para designar correntes, ideias e conceitos presentes na música dos séculos XX e XXI, tais como os selecionados por Schneider (2000:24):

- Som, tom singular e pausa ou ausência de som como alicerces musicais autônomos;
- Desenvolvimento e redução de determinado material (musical);
- Microtonalidade;
- Dissolução da forma/ forma aberta;
- Música indeterminada (aleatória, música ao acaso (*chance*), notação gráfica);
- Instruções verbais de composição;
- Composições improvisatórias ou improvisações escritas;
- Novas técnicas performativas: técnicas extensivas.

Serão também consideradas no âmbito desta dissertação as composições de alunos, trans-estilísticas, elaboradas a partir de tarefas de um enunciado, pontos de partida para uma contextualização especializada. A experiência pessoal, conhecimentos prévios, compreensão e opinião pessoal, assim como a dinâmica do grupo são fatores importantes na criação musical dos alunos (Schneider 2000:25).

Os critérios acima indicados dificilmente encaixam nas regras, princípios ou

estruturas de composição pré-existent na música até ao século XX. Forma, frase e sentido musical são alvo de uma pluralidade de sentidos e dimensões que não permitem uma normalização ou padronização de leitura: densidade e tensão, silêncio e abstenção, informalidade e indeterminação são apenas algumas das características da música nova.

O compositor Dieter Schnebel (1927:471) considera a definição de música experimental para abraçar a maior parte dos desenvolvimentos da música contemporânea pós-1950, incluindo música concreta, música no *espaço*, música instrumental experimental, música *comunicativa*, música política, música meditativa, *computer music*, música-teatro experimental, composição multimédia, etc. No entanto, o termo *música experimental* está também relacionado com um estilo de composição que apresenta e comenta novos aspetos, conceitos e ideias, como, por exemplo, os ruídos do quotidiano apresentados na música concreta, o piano preparado de John Cage e a escolha de locais alternativos para a apresentação das composições. Apesar disso, qualquer obra da história da música poderá ser tida como experimental, desde que comente, experimente ou traga novas ideias, como é o caso de obras dos irmãos Gabrieli, a Oferenda Musical e Arte da Fuga de Bach, etc. Experimental designa assim a tentativa de pôr em prática uma ideia, tornando-se por vezes o processo de experimentação a obra em si – como por exemplo, *Music for Solo Performer*, de Alvin Lucier<sup>8</sup>. A música experimental é

---

7

<sup>8</sup> Nesta obra, Alvin Lucier propõe uma peça em que o performer, através das ondas alfa geradas através de um estado mental específico, consegue acionar um mecanismo de percussão. Esta obra, apesar de revolucionária pelos princípios e conceitos que acarreta, nem sempre funcionava, pelo que se conta que o compositor desenvolveu secretamente um controlador que gerava essas ondas para uma urgência, quando não conseguia entrar no estado alfa perante o público, durante a performance. Com ou sem ajuda, a peça tem indiscutivelmente uma magia própria que a define.



autorreferencial a partir do momento em que é experimentada, interpretada, *musicada*. Consequentemente, não é suficiente relatar como os compositores posteriores a 1950 experimentaram, mas torna-se didaticamente pertinente a criação de um espaço experimental em que os princípios musicais extramusicais são postos em prática com uma atitude de descoberta simultaneamente reflexiva. Mais do que a abordagem e análise de determinado repertório, torna-se necessário tornar acessível um laboratório experimental, que parta de elementos basilares, de forma a permitir a compreensão pela experiência tácita.

Where [...] attention moves towards the observation and audition of many things at once, including those that are environmental – becomes, that is, inclusive rather than exclusive – no question of making, in the sense of forming understandable structures, can arise (one is a tourist), and here the word experimental is apt, providing it is understood not as descriptive of an act to be later judged in terms of success and failure, but simply of an act the outcome of which is unknown. What has been determined?

(Cage in Cox&Warner 2004:210)

A citação de John Cage aponta para uma abertura aos sons para além do sistema tonal e atonal, incluindo o silêncio, o ruído, assim como os sons do quotidiano, incluindo sons provenientes de ações, teatrais ou não. Esta forma de pensar a música teve repercussões não só na música como também noutras artes, como por exemplo peças da colaboração com Cunningham como *Variations V* (1965) ou a peça *Quad* (1981) de Samuel Beckett, onde foi experimentada uma notação transdisciplinar dos movimentos e sons que os performers devem fazer no palco.

Existe tendencialmente na corrente experimental não tanto uma preocupação em prescrever um tempo-objeto definido, cujos materiais,

estrutura e relação são calculados antecipadamente, mas são antes delineadas *situações*, nas quais os sons podem aparecer, ou *processos* que geram ações, ou ainda um *campo* delimitado por determinadas regras de composição. Poderá, por vezes, ser indicado o número e qualidade dos sons que o performer irá utilizar ao seu próprio ritmo ou ainda inventar instrumentos e sistemas eletrónicos. Os *processos* variam entre um mínimo de organização e um mínimo de arbitrariedade, propondo variadas relações entre sorte e escolha, com diversas opções e obrigações.

O intérprete é envolvido de forma muito particular nos processos inerentes à música experimental. A sua inteligência, iniciativa, opinião e experiência, gosto e sensibilidade são essenciais para a colaboração com o compositor, uma vez que frequentemente, as partituras de música experimental são prescrições para uma ação, por vezes com indicações de duração em parêntesis de tempo. Mais do que uma manifestação intelectual, existe uma procura fisiológica do som, nas componentes da sua produção e fruição. “Distinguish between that ‘old’ music you speak of which has to do with *conceptions* and their communication, and this new music, which has to do with perception and the arousing of it in us.” (Cage in Cox & Warner 2004:218). O envolvimento e responsabilidade necessários à interpretação da música de corrente experimental exige uma determinada atitude e concentração características que não devem ser confundidas com desleixo, devido ao seu carácter de indeterminação, mas antes com um espaço aberto para o performer explorar o momento presente. Existe uma certa preocupação estética nesta corrente que a afasta de impulsos de expressão de identidade do eu, ego e personalidade. A não-intencionalidade dramática ou psicológica manifesta-se pela ausência de narratividade pictórica ou literária, como formas

de libertação do artesanato e gosto. Tais características fogem à previsibilidade de uma peça, cujo resultado tem uma forma aberta e/ou indeterminada. Esta não-narratividade e não-intencionalidade têm como objetivo que os sons criem relações por eles próprios.

### **A Relação Compositor-Intérprete**

A composer who hears sounds will try to find a notation for sounds. One who has ideas will find one that expresses his ideas, leaving their interpretation free, in confidence that his ideas have been accurately and concisely notated.

(John Cage in Cox & Warner 2004:211)

Num ato de manifestação da corrente experimental, que facilmente pode ser mal compreendida devida à sua aparente abertura e liberdade de interpretação, houve um grupo de performers e compositores que se dedicaram à interpretação, tais como David Tudor, Frederic Rzewski, Tilbury, John Cage, Cornelius Cardew, Howard Skempton, Morton Feldman, Sonic Arts Union e Scratch Orchestra, alguns dos intérpretes que ficaram na história da música. Todos eles, à exceção de Tudor e Tilbury, compunham e interpretavam as suas obras (cf. Michael Nyman in Cox&Warner 2004:211). Deu-se, portanto, uma aproximação evidente da função de intérprete e compositor, assim como uma necessidade de abertura à espontaneidade contextualizada num conjunto de prescrições, que se poderia comparar a uma capacidade para improvisar dentro de um conjunto de regras.

Compositor-improvisador-intérprete-público são funções que têm vindo a ser constantemente refletidas e reinventadas no decurso da música nova. Robert Ashley (1961 in Cox & Warner (2004:213), a propósito da conceção

musical de Cage, afirmou:

Cage's influence on contemporary music, on 'musicians' is such that the entire metaphor of music could change to such an extent that – time being uppermost a definition of music – the ultimate result would be a music that wouldn't necessarily involve anything but the presence of people... It seems to me that the most radical redefinition of music that I could think of would be one that defines 'music' without reference to sound.

Robert Ashley (1961 in Cox & Warner (2004:213)

Existe uma tendência contemporânea para repensar o papel do compositor ou intérprete *virtuoso*, protótipo legado do período Romântico. A acessibilidade a fontes de informação, assim como a novas tecnologias permitem hoje em dia um vasto acesso à aprendizagem do instrumento e composição que estava anteriormente reservado a uma elite. A acessibilidade e comercialização de música gravada, tornou a fruição deste formato musical num terreno próprio, independente da vivência do concerto ou performance enquanto ritual. Por outro lado, a procura de locais alternativos para performances ou a construção de salas com tipologias que dissolvem a hierarquia ouvinte-intérprete contrastam com as tradicionais salas de concertos especialmente concebidas para potenciar a apreciação da *obra de arte* que ficará registada sob a forma de registo áudio ou vídeo, disfrutada posteriormente potencialmente por um “melómano que no seu quarto ouve um disco CD concebido e gravado em estúdio com a perfeição de sofisticadas tecnologias” e que “consegue ter uma percepção mais perfeita e mais real que a da execução musical ao vivo” (*in* Barreto 1995:164). Esta frase, que lembra o humor do compositor, intérprete e pedagogo António Pinho Vargas, faz-nos refletir sobre como o espaço-tempo

de produção se emancipa do espaço-tempo de consumo, tornando-se em duas realidades distintas, ao ponto de o pianista Glenn Gould optar por se especializar na gravação:

In an unguarded moment some months ago, I predicted that the public concert as we know it today would no longer exist a century hence, that its functions would have been taken over by electronic media. It had not occurred to me this statement represented a particularly radical pronouncement. Indeed, I regarded it almost as self-evident truth and, in any case, as defining only one of the peripheral effects occasioned by developments in the electronic age. But never has a statement of mine been so widely quoted – or so holy disputed [...]

Glenn Gould in Cox & Warner (2009:115)

Paralelamente à emancipação da gravação, manifesta-se a importância e o significado que a música tem enquanto ritual e enquanto performance vivida, o processo musical, ou seja, ouvir, tocar, participar num ato musical. Existe ainda o formato da música acusmática, sob a forma de música eletroacústica criada para ser apresentada em concerto através de altifalantes. O avanço tecnológico e as correntes e contracorrentes a que deu origem levaram a repensar o papel da música e o seu significado na sociedade e cultura atuais. Estas questões têm ou deveriam ter consequências incontornáveis para o ensino especializado.

## **VI. Pedagogia e Música experimental**

A rutura estética em relação a correntes anteriores implica um olhar de novo a pedagogia musical, compreendendo os fenómenos que caracterizam a corrente da música experimental. Uma característica incontornável são os

novos tipos de notação explorados, que incluem a notação gráfica em *Treatise* de Cornelius Cardew, prescrições verbais e escritas, assim como notação musical convencional. A colagem e montagem são processos de notação/composição utilizados e que se inspiram na tradição dadaísta dos anos 20.

A nível pedagógico, foi muito importante o contributo de Cardew com *The Scratch Orchestra*, assim como o de Antony Braxton, com os processos de colagem e simultaneidade e composições com forma aberta que mostravam parâmetros e estruturas para a improvisação coletiva. Os parêntesis de tempo de utilizados por Cage, assim como a prescrição de ações e descentralização do espaço físico e musical são também um elemento importante na pedagogia de música experimental que abre portas para a relação da música com outras artes.

A *Scratch Orchestra* era constituída por "um número de entusiastas que utilizavam os seus recursos, não necessariamente materiais, e se reuniam para uma ação - fazer música, performance, edificação" (cf. Cox & Warner 2006:234). Eram organizados concertos públicos, em que cada membro tinha a oportunidade de estruturar o concerto (cf. Anexo I.VI).

## ***Excursão II***

O tema *Projeto de Pesquisa* da *Scratch Orchestra* (cf. Anexo I.VI), no qual consta uma temática para uma viagem, foi explorado por Sam Mason e Tim Marstall no curso de Formação de Animadores Musicais na Casa da Música em 2010, no contexto de criação musical na sala de aula, onde colaborei. Com o tema "Viagem a Marte" foram criados poemas e trechos musicais, experimentados instrumentos alternativos (teclados de computador, alguidares e outros instrumentos afins), numa colaboração entre professores-instrumentistas e alunos do ensino básico. Houve secções com apresentações de monstros com poemas e melodias acompanhadas com instrumentos, e outras que se focavam no transporte dos passageiros, com movimentos e canções apropriadas. A adesão e

entusiasmo das crianças foram superlativos, o resultado musical foi também incrivelmente fantástico.

Outra experiência pessoal que tive recentemente foi participar na peça de Manos Tsangaris *Vivarium/Kochen/Zoo*, apresentada no contexto do Festival de outono em Varsóvia, a 26 de setembro de 2012. Existiam três ensembles, dois constituídos por músicos e um constituído por passantes. Os participantes tinham diversas tarefas ao longo da peça: andar de forma convencional, mais tarde andar de forma estranha numa disposição ou desenho pré-concebido no palco, com diversos tempos ou andamentos. Na primeira parte, um piano era transportado de um lado para o outro do palco, tocado por alguns músicos simultaneamente, citando uma cena do *Cão Andaluz* de Buñuel e também, possivelmente, fazendo uma dedicatória ao primeiro ensemble, *Le Chien Andaloux*, para que foi escrita parte da obra. Existiam deixas no texto de um narrador que implicavam ações nos participantes, como a palavra *máscara*, em que todos paravam e olhavam para o público, ou *saudação ao sol*, em que cada um escolhia a sua saudação ao sol preferida. Na segunda parte, os músicos distribuíam-se pelo auditório e tocavam partes escritas com notação musical convencional. Na última parte, tutti, frases recitadas rítmica- e musicalmente pelos restantes elementos faziam contraponto com as ações rítmicas e jogos de luz dos músicos do Ensemble 1. A situação final era um jardim zoológico, em que os músicos e passantes, deitados no palco sob uma luz vermelho-alaranjada, eram observados e alimentados por uma família de turistas. Havia solos instrumentais de músicos distribuídos pela sala, que se moviam como animais. Esta obra tem diversas versões, *work in progress*, que foram anteriormente apresentados em diversos festivais de música nova, incluindo Donaueschinger Musiktage e Darmstadt Ferienkurse. Um documentário foi elaborado sobre a obra de Manos Tsangaris durante o festival.

Anthony Braxton é outro exemplo de músico-improvisador que escreveu sobre um *contexto de percepção* que respeitasse e permitisse a que as duas disciplinas de composição e improvisação - ou música estável/escrita e música fluída/improvisacional - funcionassem como realidades simultaneamente unidas e independentes. Os quatro princípios de Braxton refletem técnicas de *loop*, *zoom in* e *zoom out*, corte e duração/andamento presentes na música eletrónica e mostram de uma forma prática a aplicação da técnica de montagem e colagem a uma obra musical, de forma não-narrativa (cf. Anexo I.VI).

Antony Braxton pretendia com estes critérios, em 1988, escritos para Mills College, criar estratégias num contexto de realidade individual, realidade coletiva para pequenos e grandes ensembles, assim como a correspondência

entre indivíduo e ensemble. Pretendia ainda que estes princípios não fossem tomados demasiado seriamente, valorizando o risco de errar e ter prazer a tocar (adaptado de Cox&Warner 2004:200).

A identidade de uma determinada composição com um grau variável de indeterminação resulta por vezes na ausência de material musical comum entre duas interpretações da mesma obra. No caso de *Treatise* (1963-6) de Cornelius Cardew, a notação gráfica pode ser interpretada de forma literal – por exemplo, um círculo que se repercute diretamente num som, movimento ou gesto – mas também poderá ser interpretada de forma não-representativa, através do desencadear de uma ação como, por exemplo, ligar um rádio. No entanto, existe um traço comum em cada interpretação de *Treatise*: a relação direta ou indireta entre a leitura da notação gráfica e o evento sonoro, na sua magnitude de significado. Esta notação gráfica tem uma natureza diferente da (a)notação gráfica do pedagogo Jos Wuytack, o musicograma, em que eventos musicais ouvidos em determinada obra são anotados com símbolos gráficos e com uma relação direta e ilustrativa dos instrumentos e motivos melódicos tocados.

### **A aproximação entre Composição e Improvisação**

We must construct, that is, gather together what exists in a dispersed state. As soon as we give it a try, we realise that everything already goes together. Things were gathered together before us; all we have done is to separate them. Our task, henceforth, is to reunite them.

Cage in conversation with Daniel Charles (1981: 215)

A dedicação ao ritual da performance leva-nos a diferenciá-la da gravação no



sentido em que é criada uma vivência de um momento irrepetível, cujo conteúdo transcende a mera audição, incluindo o espaço e a partilha intersubjetiva do momento. Desta forma, a visão holística da música enquanto ritual reflete-se também nas formas de composição – com um grau de indeterminação que lhe confere uma maior proximidade da improvisação e, conseqüentemente, do modo de interpretação. Observe-se por exemplo como as ideias inerentes a *Scratch Orchestra* e *Antony Braxton* permitem uma fluida relação entre composição e improvisação (cf. Anexo I, VI.1 e VI.2). Em ambos os casos, são descritos processos que refletem uma afirmação estética e política que revê o conceito de hierarquia e autoridade do compositor, bem diferentes da visão de Stravinsky ou Boulez, segundo os quais o intérprete apenas tornava audível o texto musical. No caso específico da interpretação de música nova/experimental, o intérprete torna-se frequentemente coautor em várias obras de forma aberta ou com elementos de indeterminação (cf. por exemplo, *Variations IV* de Cage). Ferneyhough, numa atitude de superdeterminação característica da corrente estética *Nova Complexidade*, escreve os *Études Transcendanteales* (1982-85), que obrigam os intérpretes a um processo de escolha dos elementos que consideram possíveis tocar e os que deixarão de lado. Por vezes, chega a soar de forma semelhante a uma improvisação livre, no contexto da música experimental. Temos, por outro lado, o contrastante indeterminismo de John Cage, que desenha traços sobre folhas de acetato e deixa a ordem dos acetatos sobrepostos e interpretação ao pianista de *Music for Toy Pianos*, por exemplo. Nestes exemplos musicais, o intérprete necessita de fazer escolhas criativas de material musical de natureza diferente às escolhas performativas no contexto da estética do repertório clássico até ca. 1950.

A possibilidade de improvisar e compor dentro de um contexto musical poderá ser um treino muito positivo na interpretação da música nova/experimental, uma vez que oA intérprete poderá fazer uma transferência de conhecimentos e aplicar informadamente processos generativos de forma criativa (cf. Sloboda 2007:130). No estudo de Bahle (1947/1982), são descritos dois tipos de composição: a primeira distingue-se pela resolução sistemática e estruturada de problemas musicais em compositores como Tchaikovsky, Schubert e Berlioz e a segunda, mais baseada na prática e experimentação com o instrumento, como no caso de Beethoven, Stravinsky e Brahms. Composição e improvisação, apesar das suas características independentes, têm processos generativos semelhantes, podendo afirmar-se que a improvisação é, de facto, uma composição em tempo real e a composição propriamente dita é mais frequentemente fruto de uma reflexão crítica durante um período de tempo mais largo. Tal como a interpretação, Hayes (1989) defende que a composição necessita de um período de treino intensivo ao longo de dez anos para se tornar uma atividade a nível profissional. Esta afirmação levar-nos-ia a questionar, se as crianças aprendem desde cedo a tocar um instrumento, desenvolvendo a técnica até à idade adulta, porque será que a capacidade de compôr não tem no ensino de música uma importância paralela à interpretação?

If we are comfortable and able to improvise and compose with words and art, why are so many adults not able to do so with music? Many classical musicians cringe when asked to improvise or compose, whereas for jazz and rock musicians there skills are common.

Sloboda (2007:127)

A divisão entre criação e recriação ou interpretação musical é uma divisão relativamente contemporânea. Era prática comum até ao final do século XIX existirem compositores-intérpretes que apresentavam as suas próprias obras, por vezes baseadas em improvisações que seriam posteriormente registadas em notação musical. É o caso da Oferenda Musical de J.S. Bach, que se diz ter sido inspirada na sua apresentação a Frederico o Grande em Potsdam, no ano de 1747. Também Liszt e Paganini eram virtuosos que fizeram tournées na Europa a tocar obras da sua autoria e arranjos de obras conhecidas da história da música. Clara Schumann foi uma das primeiras pianistas a tocar obras de vários compositores diferentes, promovendo a obra do seu marido Robert Schumann. Giacinto Scelsi, já no século XX, gravava as suas improvisações e pedia a assistentes para transcreverem e publicarem as obras que tinha tocado (cf. Sloboda 2007:129).

Ao tentar definir *improvisação*, Dalhaus (1979:15) refere que a sua distinção da composição não compreende dois campos distintos entre música fixa e não-fixa, mas antes a uma escala de possibilidades, transições e formas que se perdem entre os dois extremos absolutos e imanentes da improvisação e composição absolutas. Para Dalhaus, a realidade musical consiste em construções que participam em proporções variadas entre composição e improvisação, desde que não contextualizada numa alternativa fora deste contexto. Dalhaus (1979:10) define *composição* partindo da tradição europeia desde a idade média através de cinco características que se relacionam também com a improvisação numa escala gradual, a saber: 1. Uma construção musical individual e fechada; 2. Refletida; 3. Fixa através da escrita; 4. Para ser interpretada; 5. A reflexão e notação são uma parte essencial do objeto estético, que se constrói na consciência doA ouvinte. Esta última observação

deve ser observada numa perspetiva de tradição histórica da música ocidental que ainda não compreende manifestações tais como performances de Fluxus, instalações de som, *soundscapes* e composições multimédia.

Na perspetiva de Nettl (2001:94), *improvisação* é a criação ou forma final de uma obra musical durante a sua performance. Pode envolver um trabalho de composição imediata peloAs performers, assim como o ajustamento a um conceito ou enquadramento. Para Nettl, todas as performances incluem um determinado grau de improvisação, apesar das variações de acordo com o período e lugar; todas as improvisações se baseiam numa série de convenções ou regras implícitas. A improvisação é evanescente e intemporal, no sentido em que a sua natureza se prende apenas com o presente (uma gravação não consegue reconstituir a essência da improvisação) e está dependente da situação (tempo, lugar) em que acontece.

Para Lothwesen (2009:35), *forma* (gesto musical), *construção* (trabalho/reflexão), *notação* (registo escrito), *reprodução* (performance) e *valor estético/texto* são as qualidades que se extraem da reflexão de Dalhaus acerca da composição e improvisação. A improvisação descreve então um gesto musical fechado em si, que transcende estilos e culturas, que não é (completamente) trabalhado/refletido nem necessita de ser registado na escrita, uma vez que se trata de uma récita criada no momento da descoberta e por isso o som e a vivência do som se transformam na essência do objeto estético. Lothwesen (2009:199) descreve ainda três dimensões de avaliação musical – *som*, *estrutura* e *conceito* - que servem de enquadramento para comparar a influência e inter-relação de composições de música nova e músicas improvisadas/ free jazz. *Som* refere-se a produção e timbre, instrumentação, articulação e fraseado - técnicas instrumentais, processos eletrónicos ou

eletroacústicos, ensemble; *estrutura* refere-se a técnicas de organização - estruturação, técnica, organização, material - e construção de processos musicais que se situam entre a planificação composicional e a apresentação da improvisação - centros tonais, introdução de séries de sons, modelos seriais e padrões; *conceito* refere-se a ideias estéticas e programas que possam ajudar na direção e suporte da conceção das peças - citações, homenagens ou dedicatórias e alusões estilísticas através da adaptação ou arranjos.

O termo *processos generativos* refere-se à capacidade de criar novo material musical através da composição e improvisação e está relacionado com o tema da criatividade. Aprender a improvisar e a compor é uma atividade musical que aprofunda a compreensão de estruturas musicais. O reconhecimento de estruturas musicais pode influenciar positivamente a interpretação musical através da transferência de conhecimentos, resolução de problemas num determinado contexto musical, assim como na tomada de decisões performativas, preparação e memorização de uma interpretação (cf. Sloboda 2007:128). Em termos generativos, as atividades de improvisar e compor estão também interligadas numa escala relativa; existe a famosa conversa em que Frederic Rzewski pergunta a Steve Lacy, em quinze segundos, como se distinguem uma da outra, ao que Lacy responde durante quinze segundos cronometrados: “Em quinze segundos, a diferença entre composição e improvisação é a de que em composição existe todo o tempo necessário sobre o que queremos dizer em quinze segundos, enquanto em improvisação temos somente quinze segundos” (in Cox & Warner 2004:267).

Existem, hoje em dia, inúmeros compositores e/ou intérpretes na área da música nova/experimental em Portugal, tais como Paulo Rodrigues, Vítor Rua,

Carlos Zíngaro, Carlos Barreto, Pedro Gomes, Eduardo Raon, Joana Sá, Rui Penha, Filipe Lopes, Sérgio Carolino, Henrique Portovedo e Hugo Correia entre uma lista extensa de músicos qualificados e conscientes das correntes musicais contemporâneas (cf. por exemplo, Barreto 1995 e 1997:13-15). A questão não se trata da existência da fusão das funções compositor-improvisador-intérprete, uma vez que esta é evidente, mas antes qual o lugar que ela ocupa nas academias. Uma grande parte dos músicos atrás referidos, tentaram procurar os seus próprios caminhos fora da academia, de forma a poderem dedicar-se a uma linguagem mais contemporânea, pessoal e menos focada na interpretação histórica. Encontra-se, a título de exemplo, no violino, a colaboração de Carlos Zíngaro com Olga Roriz. É, atualmente um tema pertinente, qual o papel da academia no que respeita à conservação de um nível alto de qualidade artística e, ao mesmo tempo, a sua abertura à inovação e estética contemporânea<sup>9</sup>.

### **Composição na Sala de Aula**

Atualmente, em Portugal e no estrangeiro, diversos compositores, tais como Jorge Prendas e Paulo Rodrigues em Portugal e Iris ter Schiphorst e Mathias Spahlinger na Alemanha, trabalham com alunos do ensino genérico no sentido de desenvolver composições numa linguagem contemporânea e experimental. Muitas vezes, este tipo de iniciativas está relacionado com o serviço educativo da Fundação Calouste Gulbenkian ou da Casa da Música em

---

<sup>9</sup> Ver, por exemplo, o tema do Simpósio (20.Janeiro 2012) KÜNSTE LEHREN II: Reflexion – Praxis – Innovation: *Ein Symposium der Fakultät Musik der Universität der Künste Berlin zur musikalischen Ausbildung*. Mais informações em: [http://194.95.94.66:8080/sites/content/zielgruppen/presse/pressemitteilungen/archiv/2012/kuenste\\_lehren\\_ii\\_reflexion\\_praxis\\_innovation/index\\_ger.html](http://194.95.94.66:8080/sites/content/zielgruppen/presse/pressemitteilungen/archiv/2012/kuenste_lehren_ii_reflexion_praxis_innovation/index_ger.html) e [http://194.95.94.66:8080/sites/content/themen/aktuelles/symposiumsreihe\\_kuenste\\_lehren/kuenste\\_lehren\\_ii\\_musik/index\\_ger.html](http://194.95.94.66:8080/sites/content/themen/aktuelles/symposiumsreihe_kuenste_lehren/kuenste_lehren_ii_musik/index_ger.html) (páginas consultadas a 20.10.2012)

Portugal e com a Fundação Ernst von Siemens na Alemanha, Berliner Philharmoniker e Radialsystem, entre outras, que depois se coordenam com escolas no sentido de colaborar no ensino de música através de atividades pedagógicas especializadas.

A convivência com compositores e músicos praticantes é imprescindível para o contacto musical em primeira mão com as crianças. Apesar de muitas medidas terem sido tomadas ao nível da composição nas escolas, ou seja, ensino genérico, existe ainda muito a fazer no que diz respeito à composição no ensino especializado<sup>10</sup>. Hans Schneider (2000:23) mostra-nos uma possibilidade refletida e exemplar de atividades de composição através da realização de ideias musicais baseadas em processos, regras ou instruções. No final dos anos 60, foram tomadas medidas para a reestruturação do ensino da música, especialmente por parte de diversos pedagogos e compositores, com a preocupação de tornar acessível linguagens contemporâneas através da percepção e da prática. Foram desenvolvidos vários livros com essa preocupação, em que as instruções performativas focadas na prática assumiam um papel mais importante que a teoria e pedagogia estéreis. Vários compositores escreveram para a coleção vermelha, ou 'rote reihe', explorando possibilidades para a descoberta musical baseada na prática, assim como procurando formas de desenvolver a capacidade de criação artística nas crianças do ensino genérico. Baseando-se em princípios do século XX – ideias,

---

<sup>10</sup> As aulas do Professor Eurico Carrapatoso mudaram e influenciaram a vida de muitos músicos - compositores, intérpretes e compositores-intérpretes de várias gerações como, por exemplo, Fernando Lobo, Eduardo Raon e Vasco Ribeiro Casais, em áreas tão distintas da cultura musical portuguesa - provavelmente pela sua capacidade extraordinária de aproximar obras específicas da história da música às vivências de cada um, com um fascínio e humor superlativos, motivou indirectamente vários alunos a seguirem composição no ensino superior, ou caminhos independentes, fora da academia.

associações, princípios de ordem, estruturas - os livros apresentam modelos para a experimentação com sons.

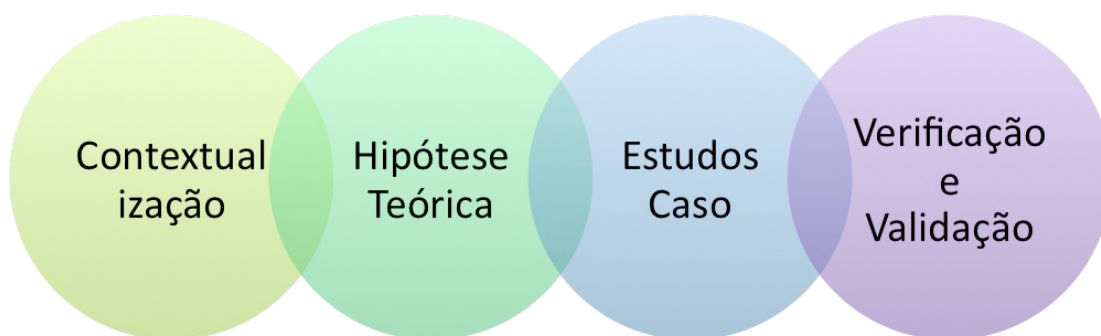
Relacionando os estudos descritos nesta contextualização teórica, acerca do desenvolvimento musical [cf. Swanwick (1986), França (1999), Gonçalves (2009) e Kratus (1991:93)] e acerca da pedagogia experimental, que consideram que o desenvolvimento musical se manifesta de uma forma holística, nas áreas da interpretação, composição e improvisação, assim como na valorização estética, foi elaborada uma experiência com alunos do ensino instrumental, no sentido de desenvolver capacidades de criação musical pela experimentação instrumental.



## II

### Investigação empírica

Neste capítulo é descrita uma experiência feita com alunos de instrumento, com o propósito de analisar pedagogicamente tarefas de composição baseadas em improvisações e experimentação no instrumento. Os estudos caso analisam os processos de criação e preparação da performance. É, por fim, feita uma reflexão sobre a relação entre a prática artística e a abordagem pedagógica instrumental no contexto da música nova/experimental.





## **Composição na Aula de Instrumento**

### **I. Enquadramento e Metodologia**

Nesta experiência foi feita uma análise qualitativa do processo de criação e de interpretação de composições desenvolvidas pelos alunos, seguindo a modelo da hipótese teórica apresentada na primeira parte desta dissertação (cf. pág. 14).

Devido ao facto de ser violinista e violonista profissional, assim como professora de música do ensino vocacional, optei por considerar para o presente estudo as aulas dos meus alunos de violino e viola, contando ter mais hipóteses de compreender as particularidades da sua aprendizagem e estar mais preparada para questionar e analisar o processo de criação e interpretação musical. Esta metodologia está de acordo com a minha orientação para investigar a performance *por dentro*, sob a perspectiva de *músico profissional como investigador* e *professor como investigador* (Barlow et al. 1984, Carr and Kermis 1986). Se tenho a intenção de compreender a participação dos alunos de performance no seu contexto social, eu tenho de *inspecionar de perto* como esse mundo é apreendido pelos olhos dos próprios participantes - pelas suas próprias perspectivas sociais e fenomenológicas. Por vezes, isto é descrito como procura da tática de observador participante, em que o conhecimento é contextualizado *por dentro* (Pidgeon and Henwood 1997:251). Podemos considerar a distinção de Robson (1993:42) entre propósitos exploratórios, descritivos e explicativos para caracterizar a análise e investigação, procurando novas perspectivas e descrição do acontecimento - caracterizando um perfil fidedigno das pessoas, eventos e situações, sendo para isso requerido um conhecimento extensivo da situação que está a ser

investigada ou descrita, de forma a melhor poder compreendê-la.

A experiência efetuada foi enquadrada no tempo das aulas regulares de instrumento em três escolas de música distintas – uma estatal, uma público-privada e uma privada, nas cidades de Coimbra e de Aveiro. Os participantes foram 15 alunos de violino e viola, entre os 3 e os 16 anos de idade, que concordaram em participar no estudo desenvolvido no âmbito da presente dissertação. As aulas de instrumento foram, todas elas, individuais. A partir do 4º mês do ano letivo 2010/2011 e durante um período de seis meses, foram incluídos no tempo da aula 10 minutos semanais dedicados ao desenvolvimento de uma composição baseada em improvisações, paralelamente ao programa de estudo oficial, mais direccionado para a interpretação musical. A tarefa, mais do que imposta, foi sugerida aos alunos, uma vez de que não se tratava de um elemento obrigatório do programa a lecionar. A sugestão da tarefa permitiu dar aos alunos o poder de decisão, entre experimentar explorar o instrumento de forma a criar novo material musical, ou simplesmente concentrar-se no aperfeiçoamento instrumental através da interpretação de peças, também escolhidas pelos alunos, entre três opções dadas pela professora.

Apesar da pequena amostra no que respeita ao número de alunos, de diferentes idades e com tempos de aprendizagem do instrumento distintos, optou-se pela familiaridade e proximidade como professora em prol do número. Acredito que o facto de conhecer os alunos através de um contacto semanal e regular permitiu ter dados empíricos mais significativos a nível musical e pessoal do que se elaborasse um inquérito ou outros estudos quantitativos num maior número de indivíduos. Devido ao fator de conhecer os alunos pessoalmente e ao facto de as tarefas terem uma grande flexibilidade e

abertura, foi possível ter em consideração aquilo que os alunos valorizam musicalmente e onde preferiram investir a sua criatividade.

O objetivo desta experiência foi dar a oportunidade aos alunos para explorar o som do instrumento de forma criativa, assim como a expressão de valores pessoais e estéticos, através da experiência corporal, kinestésica. Considerou-se importante uma atitude permissiva, não-crítica da parte da professora, contudo, procurando desenvolver uma atitude de reflexão artística das escolhas tomadas. Ao propôr aos alunos a tarefa de fazerem as suas composições baseadas em improvisações, aspetos técnicos e expressivos seriam integrados e incorporados numa linguagem musical pessoal. Por outro lado, a abertura para criar uma obra musical poderia revelar descobertas pessoais ao nível técnico e musical, assim como a assimilação de estruturas do repertório tocado e ouvido anteriormente. Por fim, a capacidade de reprodução da composição implicaria novamente tomada de decisões no processo de passagem para outro registo – do som para a escrita – implicando também um desenvolvimento da audição interior, memória auditiva e imaginação auditiva.

### **Preparação da Experiência: (I) O enunciado da Tarefa**

Houve um período preliminar de reflexão para delinear o enunciado das tarefas no contexto da sala de aula. O enunciado deveria ser simples e claro, assim como apropriado a cada estágio da aprendizagem individual. Para tal, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica especializada, assim como tidos em conta estudos anteriores referidos no capítulo da contextualização teórica. Para a elaboração do enunciado da tarefa foram considerados os programas do ensino vocacional dos conservatórios do Porto e Lisboa para viola e violino,

objetivos da *Nafme* (cf. Anexo I.1) para o ensino da música - que inclui performance, improvisação e composição musical), métodos de improvisação contemporânea, assim como métodos específicos do instrumento e informações pedagógicas recolhidas durante as aulas. As tarefas de composição pelo instrumento tinham abertura estética para todos os estilos musicais desde que fosse originalmente criada pelo aluno. Para o processo de criação, foram sugeridas improvisações trans-estilísticas. Na elaboração do enunciado da tarefa foram ainda tidos em conta os respetivos estádios de desenvolvimento técnico e de apreciação estética dos alunos.

O enunciado da tarefa foi o seguinte:

*Compõe uma peça num contexto à tua escolha, com uma duração curta, e repete-a, de forma a podermos escrevê-la juntos. Podes gravá-la ou escrevê-la com notação alternativa, ou simplesmente repeti-la em casa as vezes necessárias para te lembrares na próxima aula. Escolhe uma contextualização para a tua improvisação entre as seguintes:*

- *Repertório aprendido nas aulas;*
- *Competências técnicas e musicais adquiridas (consultar Guia de referências técnicas e musicais, tabela 1.0);*
  - *Escolha de um contexto livre, à tua escolha;*
  - *Podes também pensar num título como inspiração extramusical*

Este enunciado, de natureza bastante simples e demonstrando uma grande abertura, seria posteriormente completado com respostas às perguntas pontuais dos alunos. As tarefas para composição pelo instrumento implicavam uma exploração tácita, improvisações e escolhas musicais pessoais, assim como memorização para posterior registo musical. Mostrava também uma versatilidade em relação aos diversos estádios de desenvolvimento musical, a

nível performativo, criativo e auditivo.

## **Preparação da Experiência (II)**

### **Elaboração de um Guia de Competências abordadas**

Uma vez que o aluno poderia escolher entre quatro hipóteses de contextualização teórica, a saber, a) repertório aprendido, b) competências abordadas anteriormente na aula, c) contextualização livre ou d) contextualização extramusical, foi elaborado o guia de referências técnicas e musicais apresentado na Tabela 1.0 para servir de suporte à hipótese b). Esta tabela reúne o conteúdo programático e de competências dos currículos e métodos de instrumento consultados, assim como permite ainda relacionar os conteúdos musicais aprendidos no repertório com os conteúdos musicais explorados pelas composições dos alunos.

### **Guia de referências técnicas e musicais**

#### **A. Texturas**

- A.1. Dinâmicas
- A.2. Ataque e articulação: Golpes de arco (como por exemplo *detaché*, *staccato*, *martelé*, *legato*, etc. e combinações de golpes de arco). Vibrato. Velocidade dos dedos da mão esquerda.
- A.3. Timbre: Velocidade do arco (rápido, lento, combinado); Pontos de pressão; Pontos de som (perto e longe do cavalete)

#### **B. Tempo**

- B.1. Pulso e Agógica. Batimento regular, Andamentos, Compassos, *Accelerando* e *Ritardando*.
- B.2. Figuras Rítmicas e Pausas. Padrões rítmicos (*Gamala Taki*)
- B.3. Métrica (Dupla, tripla, irregular, inexistente)

#### **C. Estrutura**

- C.1. Harmonia, Armações de Clave.

C.2. Conteúdo Tonal (Maior, Menor, Tónica, Dominante, Subdominante. Padrões dos dedos (1-23-4, 12-3-4, etc.) Posições (1ª, 2ª, etc.)

C.3. Linha melódica e frase – articulação e respiração entre frases

C.4. Forma (ABA, ABACA, etc.)

#### **D. Estilo e Expressão**

D.1. Gesto Musical: Dança, Movimento

D.2. Referências Musicais e Extra-Musicais: Outras Interpretações, Estilos Musicais; Título, Referências Históricas, Narrativa

D.3. Referentes Metafóricos e Simbólicos relacionados com a Experiência Pessoal.

D.4. Imaginação do Som (Texturas, Tempo, Estrutura)

Nota: *Gamala Taki* é uma adaptação das ragas indianas, simplificada em articulação dupla e tripla. *Gamala* é tripla, *Taki*, ou *Takademi*, é utilizada para verbalizar a métrica dupla. Podem facilmente combinar-se entre si. As pausas podem ser cantadas para dentro com a sílaba correspondente, por exemplo: *Ta-demi* em vez de *Takademi*. Esta técnica de verbalização simplifica muito a compreensão do ritmo escrito e tocado.

Tabela 1.0: Guia de competências técnicas e musicais

Esta matriz foi tida em conta nas aulas de instrumento, tanto no ensino do repertório – sob a forma de competências técnicas e musicais a considerar - assim como também serviu para propor ideias para desenvolver em improvisações temáticas e estudos. A matriz foi ainda tida em conta no diálogo reflexivo com os alunos sobre as suas composições e posterior registo escrito, assim como posteriormente na análise dos resultados. Utilizei a mesma tabela para os alunos de violino e viola d'arco devido ao facto de a técnica para tocar os dois instrumentos ser muito semelhante e as características técnicas e musicais se aplicarem igualmente aos dois instrumentos.



### **Preparação da Experiência (III)**

#### **Adequação da Tarefa proposta ao Modelo teórico**

A tarefa enunciada referia-se a uma exploração musical a nível pré-verbal, na qual escolhas musicais – estéticas, técnicas, musicais – eram exploradas livremente através de improvisações no instrumento. Seguidamente, dar-se-ia uma fase de tomada de decisões e repetição das escolhas em casa e na aula. Esta repetição das escolhas iria trazer para o domínio pessoal as escolhas livres efetuadas anteriormente. A tarefa de elaboração da escrita da composição previamente tocada obrigaria a uma mudança de registo, primeiramente ao nível das representações pré-verbais expressas através da imaginação, posteriormente concretizado musicalmente e finalmente a elaboração do registo escrito através do diálogo intersubjetivo. Numa última fase, as escolhas musicais seriam estudadas em casa e nas aulas e interpretadas perante um pequeno público.

A estrutura da experiência foi baseada nos passos sugeridos atrás na hipótese teórica e adaptada ao ensino instrumental, assim como à idade dos alunos.

**1. Adoção de um contexto/material/repertório/questão de partida:** a escolher entre: a) repertório das aulas; b) guia de referências técnicas e musicais; c) livre escolha/experiência pessoal; d) contextualização extramusical.

**2. Exploração das soluções possíveis e tomada de decisões:** a) Improvisação e tomada de decisões. b) Apresentação das escolhas na sala de aula e mudança para o registo escrito.

**3. Treino das escolhas:** a) Repetição das escolhas composicionais e interpretativas.

**4. Partilha e discussão intersubjetiva:** a) Audição pública para família, professores e colegas. b) Discussão informal sobre o impacto da apresentação e do processo criativo.

### **Descrição da Experiência**

O enunciado da tarefa foi comunicado na sala de aula individualmente a cada um dos alunos participantes. Durante as aulas, para além do repertório, foram sugeridas algumas das contextualizações possíveis para a composição, assim como foi também experimentado um tipo de improvisação trans-estilística baseada na técnica pergunta-resposta com a professora, exercício que se chamava *falar música*. Nesta etapa, houve a preocupação em dar um feedback e responder a perguntas que surgissem, no entanto sem sugerir ou impor ideias musicais, deixando esse caminho em aberto para as opções do aluno. As composições foram exploradas em casa pelos alunos e posteriormente tocadas na sala de aula e escritas em conjunto com a professora. No processo de escrita das melodias, houve lugar a um diálogo reflexivo sobre a peça. Por vezes, surgiram situações em que o aluno foi confrontado com questões performativas, para as quais teve de tomar decisões. O papel da professora foi o de repetir a melodia do aluno, de forma a confirmar se era essa a sua intenção musical. Esta etapa foi muito importante para o desenvolvimento da composição, uma vez que tornava possível ao aluno ouvir a sua composição com um ouvido exterior, permitindo fazer pequenas alterações, caso necessário. Segundo França (1998), o desenvolvimento musical da apreciação e composição é mais rápido do que o desenvolvimento de capacidades

técnicas e performativas. Ao repetir as composições dos alunos, foi-lhe dada a oportunidade de (re)criarem as suas composições - pela confirmação ou alteração de decisões - sem que o fator performativo fosse uma dificuldade para a concretização de uma ideia musical. Posteriormente deu-se um período de repetição das composições, onde se apurariam aspetos interpretativos. Depois de um período de maturação, uma seleção das composições foi tocada perante um pequeno público, constituído por pais, professores e colegas. Nessas audições foi também tocado o repertório regular. Durante todo o processo foram feitas entrevistas informais aos alunos para recolher um feedback da atividade. A técnica de entrevista utilizada foi a do inquérito narrativo de Barrett (2009), qualitativo e informal, assim como a de observadora participante, como professora desses alunos. A identidade dos alunos participantes foi mantida anónima para salvaguardar a sua privacidade. Foram tidos em consideração na descrição dos resultados as características do aluno - cf. Anexo II - fatores tais como tempo de contacto com o instrumento, contexto sociocultural, personalidade - fatores que se identificaram relevantes para o desenvolvimento musical dos alunos, num estudo anterior (Gonçalves 2010). Na presente dissertação, a descrição dos resultados foca-se no processo de trabalho, mais do que no resultado final.

## **II. Descrição dos Resultados**

### **Teorias de Desenvolvimento musical**

Foram tomadas em consideração a tabela de avaliação musical de Swanwick (1999:81), que combina a valorização musical com o desenvolvimento de competências técnicas e musicais. Os estudos de França (1998) e de Swanwick (1986) focaram-se na avaliação dos resultados das composições de

alunos e sua relação com o modelo de desenvolvimento musical (Swanwick 1986). Foi também tomado em consideração para avaliação dos resultados um estudo anterior da autora (Gonçalves 2010), onde se verificou a existência de estádios de apreciação musical - tomando em conta o fator social, assim como os estudos de Parsons para a apreciação da pintura e de Lawrence Kohlberg para o desenvolvimento da moral (cf. Anexo I, IV.1 e IV.2, p. 69). O estudo de Gonçalves (2010) é compatível com o de Swanwick (1999):

<b>Swanwick</b>	<b>Gonçalves</b>
<b>Materiais</b>	<b>Experiência do Som</b>
1. O aluno reconhece e explora sonoridades (níveis de intensidade, tons afastados, timbres bem diferenciados e textura).	
2. Identifica e controla sons específicos, instrumentais e vocais (tipos de instrumento, conjunto, timbre).	<b>Representativo</b>
<b>Expressão</b>	<b>Beleza e Perfeição Sensorial</b>
3. Comunica um carácter expressivo musical (atmosfera e gestos) e interpreta através de palavras, imagens e movimento.	
4. Analisa e produz efeitos expressivos considerando timbre, frequência, duração, andamento, dinâmica, textura e silêncio.	<b>Expressão</b>
<b>Forma</b>	
5. Reconhece e demonstra relações estruturais pouco comuns e mudanças graduais ou inesperadas.	
6. É capaz de contextualizar a música estilisticamente e demonstra-se atenta a recursos idiomáticos e processos estilísticos.	<b>Interpretação Informada</b>
<b>Valor</b>	<b>Musicalidade Comunicativa</b>
7. Demonstra um envolvimento pessoal através da dedicação a peças, intérpretes e compositores específicos.	
8. Desenvolve ideias musicais críticas e analíticas, assim como processos relacionados com música nova.	

Tabela 2.0: Desenvolvimento Musical (Swanwick 1999; Gonçalves 2010)

Os cinco alunos mais novos (5 a 6 anos, 15 a 27 meses de aprendizagem do instrumento) encontravam-se no 1º estágio, os quatro alunos mais velhos

(11 aos 15 anos, 6 anos e três meses a 7 anos e três meses de aprendizagem do instrumento) encontravam-se no 4º estágio. Houve um caso de um aluno de 7 anos que se encontrava no 3º estágio (15 meses de aprendizagem), dois casos de alunos com 8 a 9 anos e 15 meses de aprendizagem no 2º estágio e três casos de alunos com 10 a 11 anos de idade e 15 meses de aprendizagem no 3º estágio. Os estágios foram avaliados a partir de entrevistas informais com os alunos, em que se observou as características ou elementos que mais valorizavam no repertório e nas composições. Através dos títulos e valorização do material musical demonstrada pelas composições foi possível observar e avaliar os diferentes estágios em que se encontravam.

## **Respostas dos alunos à tarefa proposta**

### *Tarefa:*

*Compõe uma peça num contexto à tua escolha, com uma duração curta, e repete-a, de forma a podermos escrevê-la juntos. Podes gravá-la ou escrevê-la com notação alternativa, ou simplesmente repeti-la em casa as vezes necessárias para te lembrares na próxima aula. Escolhe uma contextualização para a tua improvisação entre as seguintes: (a) Repertório aprendido nas aulas; (b) Competências técnicas e musicais adquiridas (consultar Guia de referências técnicas e musicais, tabela 1.0); (c) Escolha de um contexto livre, à tua escolha; (d) Podes também pensar num título como inspiração extramusical.*

### **Metodologia**

**1. Adoção de um contexto/material/repertório/questão de partida:** a escolher entre: a) repertório das aulas; b) guia de referências técnicas e musicais; c) livre escolha/experiência pessoal; d) contextualização extramusical.

**2. Exploração das soluções possíveis e tomada de decisões:** a) Improvisação e tomada de decisões. b) Apresentação das escolhas na sala de aula e mudança para o registo escrito.

Os alunos mais novos inspiraram-se nas peças aprendidas nas aulas, os intermédios inspiraram-se em títulos programáticos, os mais velhos optaram por tomar decisões relacionadas com escalas. Apesar do pequeno número de

alunos, verificou-se evidência para a existência de 3 grupos, o primeiro até aos 6 anos, correspondendo a 15-27 meses de aprendizagem, o segundo entre os 7 e os 10 anos, correspondendo a 15 meses de aprendizagem e o terceiro, a partir dos 11 anos e dos 4 anos e 3 meses de aprendizagem.

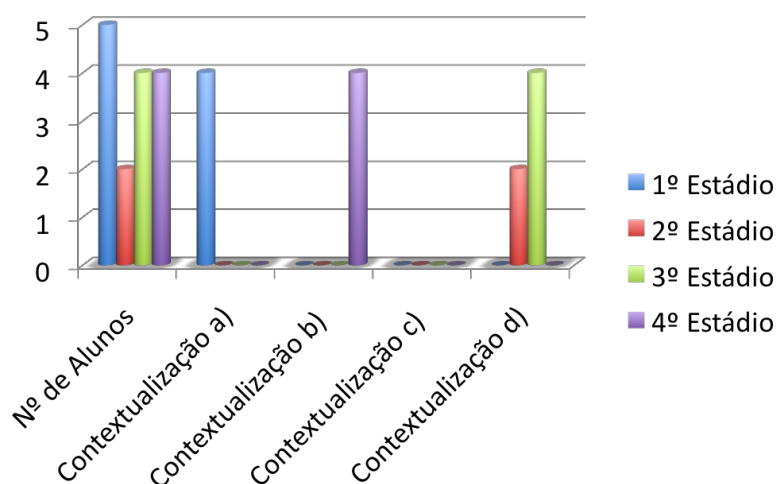


Gráfico 1: Número de alunos por estágio e escolhas de contextualização.

Até aos 6 anos, 15-27 meses de aprendizagem do instrumento, os alunos focaram-se na *experiência do som*, na exploração do *material*, reconhecer sonoridades, texturas e timbres diferenciados no violino. Apesar da exploração no instrumento, houve uma forte adesão ao modelo/exemplo, consistindo a composição numa variação da contextualização apresentada na aula. Os títulos das músicas inspiravam-se no material/técnica e em cenas do dia a dia ou referiam-se a pessoas familiares: *Música dos Dedos*, *Dança dos Dedos*, *Música para a minha avó*.

Entre os 7 e os 11 anos, 15 meses de aprendizagem, os alunos inspiraram-se em títulos programáticos ou no material melódico do repertório. A *representação* pareceu ser um elemento presente nas suas composições. Títulos como *Água e Pedra*, *Música Elétrica*, *Passeio de primavera* são ilustrativos da importância da representatividade presente nas composições.

Dentro deste grupo, os alunos mais velhos concretizaram peças mais fáceis que conseguiam dominar tecnicamente, exprimindo um ideal de perfeição. Para os mais novos, a exploração do instrumento pareceu mais importante do que a limpeza e perfeição técnica.

A partir dos 10 anos, 15 meses de aprendizagem, começou a reparar-se uma maior preocupação com a perfeição não só técnica, como também estrutural. Dinâmicas, expressividade eram mais importantes do que a complexidade técnica. No entanto, a motivação para compor foi decaindo com a idade. Gradualmente começou a verificar-se a falta de preparação para compor peças com uma complexidade estrutural semelhante às aquelas das peças do repertório que interpretam. A necessidade de uma maior quantidade de tempo e dedicação para conseguir tocar o repertório levou possivelmente os alunos a gradualmente optarem por investir a sua criatividade em estudos, escalas e variações, cujas competências técnicas e musicais poderiam depois transferir para o repertório. A abertura para a criação de material musical pareceu fechar-se nos alunos do 4º estágio, que estranharam a proposta da tarefa pouco familiar. Por outro lado, possivelmente, o enunciado da tarefa foi demasiado vago para satisfazer a necessidade de perfeição técnica e formal, não sendo por isso levada tão a sério.

**3. Treino das escolhas:** a) Repetição das escolhas composicionais e interpretativas.  
**Transferência de conhecimentos. Relação interpretação – composição.**

Nos alunos mais novos, até aos 6 anos e máximo de 27 meses de aprendizagem, a interpretação das composições foi ensaiada a par do repertório. Houve transferência de conhecimentos entre a interpretação do repertório escrito e o repertório criado, ou composições próprias. As qualidades

técnicas e musicais, especialmente timbre (*pizz.* e *arco*) e dinâmica (*forte* e *piano*), assim como os padrões dos dedos e golpes de arco foram explorados de forma semelhante nas composições e no repertório. As decisões composicionais deram lugar a decisões interpretativas e vice-versa.

Aos 7 anos, 15 meses de aprendizagem do instrumento, verificou-se um grande interesse pela exploração criativa pelo instrumento, ficando a perfeição em segundo plano em relação à inovação e criatividade. As novas técnicas exploradas trouxeram novos conhecimentos para a interpretação musical.

A partir dos 8 anos, 15 meses de aprendizagem do instrumento, verificou-se uma valorização do rigor técnico e musical, assim como uma procura gradual de perfeição.

Aos 9 anos, 15 meses de aprendizagem do instrumento, uma grande valorização da perfeição técnica e menos interesse na exploração criativa das composições do que na aquisição de competências técnicas e musicais para tocar peças do repertório. Nos alunos que realizaram as composições houve um trabalho específico de aperfeiçoamento técnico e musical nas composições próprias.

Aos 10 e 11 anos, com 15 meses de aprendizagem do instrumento, a valorização foi de novo a perfeição técnica e conseguir realizar a tarefa *corretamente*. Houve transferência de conhecimentos entre a interpretação da composição própria e repertório.

Os alunos dos 7 aos 11 anos tiveram, todos eles, 15 meses de aprendizagem do instrumento. Apesar das diferenças de idade, o tempo de contacto com instrumento e personalidade tiveram um peso importante na caracterização do desenvolvimento musical - apreciação, valorização, desenvolvimento de competências técnicas e musicais.



A partir dos 12 anos e dos 4 anos e 3 meses de aprendizagem do instrumento, não foi demonstrada uma especial motivação para compor peças. Houve uma clara preferência em aplicar as tarefas criativas a exercícios técnicos tais como escalas e variações nos estudos. Verificou-se ainda uma transferência direta entre as competências desenvolvidas de forma criativa nos estudos e escalas (arcadas, dedilhações, vibrato, etc.) e o repertório.

**4. Partilha e discussão intersubjetiva:** a) Audição pública para família, professores e colegas. b) Discussão informal sobre o impacto da apresentação e do processo criativo.  
**Motivação intrínseca e extrínseca.**

Nos alunos até aos 27 meses de aprendizagem, com um máximo de 11 anos de idade, o impacto da exploração do instrumento foi muito positivo. Houve um notável aumento da motivação para tocar e estudar o instrumento nos alunos que realizaram as tarefas de composição. A tarefa criativa de composição pela experimentação e improvisação no instrumento teve não só um impacto positivo na motivação intrínseca – interesse do próprio aluno para tocar o instrumento – como também na motivação extrínseca – os Encarregados de Educação que valorizaram a criação dos educandos, motivando-os dessa forma para se dedicarem mais ao instrumento. Houve uma clara transferência de conhecimentos entre a interpretação do repertório e os parâmetros expressivos e musicais a trabalhar na interpretação das composições próprias. Os alunos que cumpriram as tarefas de composição pelo instrumento demonstraram um maior desenvolvimento da independência no que respeita à tomada de decisões musicais e da valorização musical libertando-se gradualmente da opinião externa do *certo* e *errado* da professora – uma vez que qualquer concretização da tarefa estaria *certa*, sendo o desafio antes a própria concretização de uma ideia, reflexão sobre as escolhas tomadas e o

desenvolvimento da respetiva interpretação.

Nos alunos a partir dos 12 anos e dos 4 anos e 3 meses de aprendizagem do instrumento, a tarefa de composição pelo instrumento não foi bem acolhida, sendo antes transformada em exercícios com resultados práticos no repertório. Não se verificaram mudanças significativas na motivação dos alunos devido à introdução de tarefas criativas.

### **Enunciado da Tarefa**

Uma vez que a tarefa proposta não estava anotada num método nem existia sob a forma de melodia já escrita, houve uma certa dificuldade geral por parte dos alunos em compreender a tarefa. Apesar do pedido da professora, nenhum dos alunos trouxe uma gravação da composição feita em casa, provavelmente por falta de meios técnicos. Apenas cinco alunos anotaram em casa as suas composições, todos eles através de escrita alternativa à notação musical convencional. Neste cinco alunos não se incluem os casos de dois alunos que escreveram números aleatórios, como se se tratasse de uma composição, que depois não conseguiram interpretar, admitindo que não tinham experimentado com o instrumento antes de escreverem os números, nem depois de os escreverem. Também não se incluem os casos dos alunos que optaram por memorizar as peças e apresentá-las na aula para elaboração do registo escrito em colaboração com a professora.

Todos os alunos fizeram perguntas adicionais à tarefa, devido ao facto de ser bastante aberta e com poucas restrições. Houve 3 casos de alunos que não sabiam o que tocar nem como começar. Foram sugeridas improvisações baseadas no guia de competências técnicas e musicais, assim como no repertório abordado. Foi ainda sugerido que o aluno escolhesse uma situação

ou um título e que escolhesse sons que considerasse apropriados.

No entanto, houve cinco alunos que não levaram a tarefa a sério: ou não faziam os trabalhos de casa, ou cumpriam a tarefa sem preocupação estética e criativa, dois deles apenas escolhendo um padrão ou desenhando notas no papel sem pensar no som. Quando professora lhes pedia para tocar, levando a sério essas escolhas, admitiram nunca ter experimentado tocar aquelas notas, demonstrando algum desapontamento e desmotivação nos sons que tinham escrito. Houve o caso de um aluno que se preocupou em seguir as indicações de forma a saber se estava certo ou errado o que tinha feito. Ao contrário de exercícios técnicos e escolas de interpretação, no caso da tarefa de composição proposta, a avaliação tinha uma natureza diferente: o propósito da tarefa de composição pelo instrumento era mais a exploração pessoal do que propriamente a instrução de técnicas de composição. Partindo dessa exploração, seriam desenvolvidas nos alunos uma maior responsabilidade e independência para tomada de decisões composicionais e interpretativas. Possivelmente, através da exemplificação mais concreta no período da contextualização e comunicação dos critérios de avaliação das composições, os alunos ter-se-iam sentido mais seguros daquilo que a tarefa lhes pedia.

### **Reflexão crítica, Exploração instrumental e Transferência de conhecimentos**

O regular diálogo interpessoal com a professora sobre as composições ajudou a compreender o processo de criativo e tomada de escolhas composicionais e

interpretativas, assim como a completar e registar o material criado pelos alunos. Informalmente, foi estabelecida uma relação com a tabela de referências técnicas e musicais (cf. Tabela 1.0 e Anexo I) pela professora, de forma a avaliar de que forma a aprendizagem de conteúdos das peças se refletiria nas técnicas utilizadas nas composições. Em todos os casos se verificou uma aplicação dos conhecimentos aprendidos anteriormente nas aulas pelo repertório. Em quatro casos de alunos entre o 1º e o 3º estádios, verificou-se a exploração e descoberta pessoal de técnicas instrumentais - 3ª posição, *vibrato*, *spicatto* e *martellé*, ligaduras de arco longas - e elementos musicais - compassos compostos, cordas duplas em quinta - que ainda não tinham sido aprendidas na aula.

### **Relação entre Composição, Improvisação e Interpretação**

Composing's one thing, performing's another, listening's a third.

What can they have to do with one another?

(Cage 1955 in Cox&Warner 2004:210)

As crianças, intuitivamente, ilustraram esta citação: ao escreverem notas no caderno não lhes atribuíram significado simbólico e ao improvisar, por terem descoberto sons que ainda não tinham aprendido, não os conseguiam transcrever. No processo de transcrição da prática musical para a escrita, a professora repetiu com o instrumento, durante a aula, o material musical que os alunos tinham tocado, no sentido de obter uma confirmação das decisões musicais dos alunos.

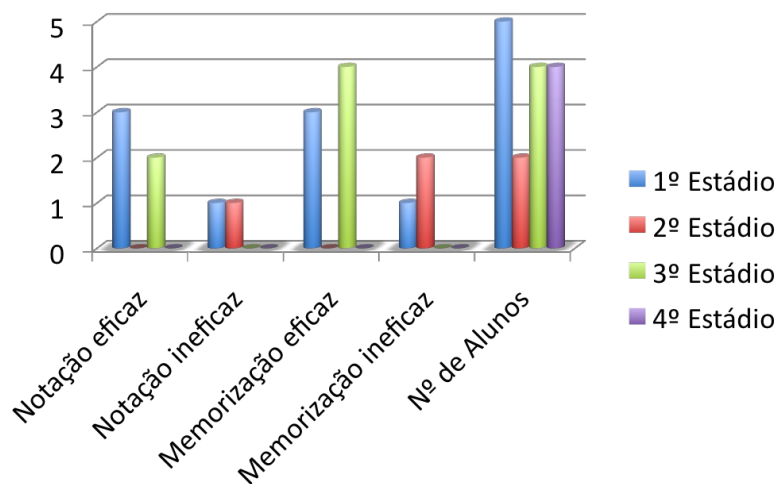


Gráfico 2: Notação e Memorização

Em dois casos, a escrita apresentada na aula pelos alunos estava diretamente relacionada com a música anteriormente experimentada, em dois casos, a escrita funcionou como uma atividade separada do som, mais parecida com o desenho ou escrita de números. Nestes últimos casos não aconteceu a associação simbólica entre símbolos musicais e som. Nos quatro casos em que as melodias tinham sido memorizadas e não tinham sido anotadas, as peças exploravam técnicas e elementos musicais que ainda não tinham sido abordadas nas aulas ou que os alunos ainda não sabiam como escrever. No entanto, os alunos mostraram algum domínio desses elementos, pois tinham sido descobertos, repetidos e memorizados em casa. Compassos compostos, técnicas de arco avançadas, assim como mudanças de posição, cordas duplas e padrões dos dedos que ainda não tinham sido ensinados foram algumas das descobertas musicais feitas pelos alunos nas suas composições. A aprendizagem desses novos conteúdos deu-se por *necessidade* e *procura* da parte do aluno para elaboração da tarefa de composição. Em dois casos, houve variações do repertório anteriormente tocado, assim como citação de

referências auditivas. Em todos os casos, o processo de anotação das melodias para a notação convencional implicou serem feitas opções musicais e performativas adicionais, baseadas no diálogo com a professora. As tarefas de composição tiveram implicações positivas nas escolhas performativas e interpretação de repertório. Em três casos, os alunos não conseguiram memorizar as peças que tinham tocado em casa, pois não utilizaram gravador e a escrita não os conseguia fazer lembrar de todos os pormenores. Os alunos que optaram por fazer anotações em escrita alternativa das improvisações e posteriores escolhas performativas consideraram as suas anotações incompletas, havendo necessidade de rever o processo de anotação durante a aula de instrumento.

### **Motivação**

No que respeita à motivação para a composição das peças, nem todos os alunos tiveram a mesma motivação para compor. Foram os alunos mais novos, dos 5 aos 11 anos de idade, que demonstraram maior abertura e interesse para a concretização da tarefa. Os alunos mais velhos valorizaram mais a interpretação do repertório e aquisição de competências técnicas e musicais, não mostrando muito interesse para a composição de peças. Nestes casos, optei por não insistir na concretização dessas tarefas de composição, por não se tratar de uma atividade obrigatória do currículo. Forçar tal atividade poderia condicionar uma futura motivação intrínseca para o fazer. Em alternativa, foram sugeridas variações técnicas para escalas, tarefa que foi bem acolhida, possivelmente devido ao facto dos alunos verem uma direta aplicação do estudo no repertório.

### III. Avaliação dos Resultados e Sugestões

As crianças têm capacidades de criação inatas às quais deveria ser dado um espaço para se manifestarem. A criação de composições próprias teve efeitos muito positivos na *motivação* dos alunos mais novos para aprender o instrumento. Permitiu-lhes conhecer um *processo* de composição por dentro, de forma tácita, pela experiência e exploração pessoal. Esta experiência utilizou os domínios de comunicação verbal e pré-verbal, articulando os dois discursos no processo de criação e interpretação. Primeiro, ao articular uma ideia musical com o gesto no instrumento, seguidamente, ao falar sobre o processo de composição das peças durante as aulas de instrumento, terceiro, ao procurar escrevê-las, quarto, ao interpretá-las perante um público, quinto ao verbalizar a experiência numa atitude reflexiva e intersubjetiva.

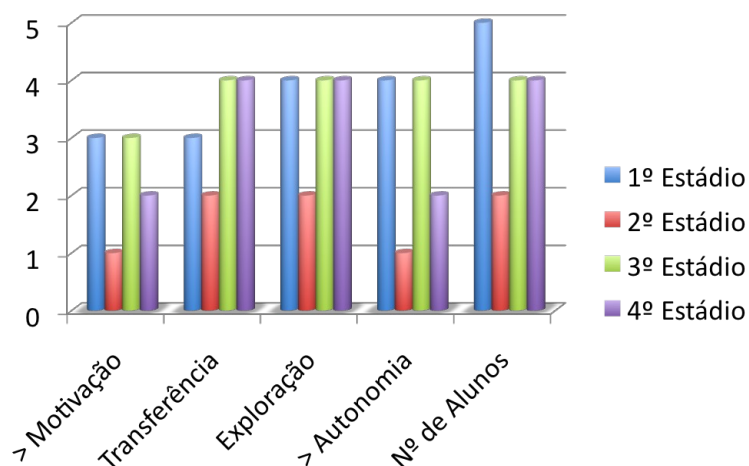


Gráfico 3: Observações quantitativas do desenvolvimento musical dos alunos

#### Síntese analítica

##### 1. Transferência de conhecimentos e Independência

Houve uma coordenação das tarefas de composição, improvisação e interpretação desde o início da aprendizagem ao instrumento. As aulas foram

estruturadas de forma a articular interpretação de repertório, exercícios elementares de produção de som, tarefas de composição baseadas em improvisações e experimentação no instrumento. A transferência de conhecimentos entre as tarefas foi evidente e teve um impacto positivo no desenvolvimento musical dos alunos. O facto de ser necessário tomar decisões para a escolha de material musical e consequente reflexão sobre as escolhas, refletiu-se numa maior independência nas escolhas performativas para as próprias composições e na interpretação do repertório.

O manual de aprendizagem *Strings in Step* (Dobbins 2004), utilizado para a iniciação ao instrumento propõe tarefas criativas pelo instrumento que são totalmente descontinuadas nos estudos e manuais dos alunos mais velhos, tendo sido substituídos por exercícios dos manuais *Krueck* (2004) e *Galamian* (1966), que desenvolvem exercícios básicos tais como o estudo de padrões de dedos e arcadas a partir de princípios elementares. Estes princípios elementares podem e devem ser desenvolvidos pelos alunos de forma criativa, através da sua aplicação a diversos contextos. Desta forma, a preparação dada pelos métodos aos alunos durante as aulas teve um impacto direto nas suas técnicas de exploração criativa. É notável a necessidade de desenvolver técnicas específicas e ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da composição, exploração e improvisação pelo instrumento.

## 2. Elaboração da tarefa tendo em conta o desenvolvimento musical.

Nenhum dos alunos participantes tinha feito anteriormente uma composição com o instrumento, mesmo aqueles que já estavam em graus mais avançados. Houve maior adesão à tarefa por parte dos mais novos, até aos dez anos de idade. Devido ao facto de os alunos a partir dos 12 anos estarem muitas vezes



sobrecarregados de trabalhos de casa e de repertório para cumprir um programa, as tarefas criativas não têm um lugar ativo na aprendizagem. Sentiu-se a necessidade de criação de um espaço alternativo às aulas de instrumento para o fazer, de forma a não aumentar a pressão nas aulas de instrumento, onde a interpretação do repertório tem um grau de exigência tão elevado que não existe tempo para a experimentação. Por outro lado, sentiu-se também que a partir dos dez anos, os alunos necessitam de um apoio mais especializado e adaptado à idade. Devido a estas observações, a criação de workshops temáticos em colaboração com compositores poderia ser uma alternativa interessante. Neste caso, a exemplificação seria uma obra específica do compositor e a tarefa de adaptação para a composição pelo instrumento seria desenvolvida em conjunto com o professor de instrumento. O facto de estes alunos não terem desenvolvido anteriormente tarefas de composição pelo instrumento, apesar da aprendizagem de interpretação poderá ter levado a um bloqueio, uma vez que as suas capacidades técnicas e musicais eram superiores às capacidades de expressão e de criação de uma ideia ou material musical. Aliviar o peso de tocar "obras-primas de génios", reconhecendo tacitamente o processo de dedicação que é necessário para expressar uma ideia musical, poderá ser um contributo para a independência de escolhas composicionais e interpretativas nos alunos de instrumento.

Tal como a interpretação, a composição é um processo que deve ser construído gradualmente e adaptado à idade. Esse processo gradual poderia ser desenvolvido em colaboração com compositores. Por exemplo, começando por pedir uma nota com uma duração e um tipo de ataque. Depois a sua repetição com pausas. Depois uma sequência de tons, etc. A partir de uma certa idade, a motivação para compor decresceu. Esta falta de interesse pode

estar relacionada com a falta de precisão do enunciado da tarefa ou com a desadequação àquilo que os intérpretes valorizam em diferentes etapas do desenvolvimento. Certos alunos não levaram a tarefa a sério, possivelmente não estar incluída no programa oficial de interpretação ou por não ter um enunciado suficientemente concreto ou adaptado à idade. Outra possibilidade é o facto de haver necessidade de exemplificação. Seria interessante desenvolver um estudo semelhante, com um maior número de alunos e com o apoio de compositores, para desenvolver técnicas específicas de composição pelo instrumento diferenciadas para cada grupo etário, tendo em conta os estádios de desenvolvimento musical. O enunciado da tarefa deveria também ser reformulado para cada estágio de desenvolvimento musical, no entanto tendo em conta os critérios de escolha estética e de formulação de tarefa sugeridos por Spahlinger (1993:5, cf. págs. 20-21).

### 3. Escolha de uma contextualização específica: Exemplificação

Sentiu-se a necessidade de uma maior preparação e contextualização da tarefa, nomeadamente mais clareza e especificidade, assim como exemplificação com obras específicas. A tarefa de composição futura deverá ter mais restrições, adequando-se especificamente aos diferentes estádios de desenvolvimento musical. Outros enunciados de tarefas (cf. nota de rodapé 1d, pág.3) poderão ser observados criticamente como referência. Poderão ainda ser incluídas na contextualização da tarefa de composição exemplos específicos de obras contemporâneas ou transculturais para reflexão e estímulo musical. A contextualização da tarefa num determinado universo musical, através da exemplificação, é muito importante na parte da contextualização da tarefa. Sem essa exemplificação, o aluno recorre às

referências musicais que teve anteriormente através do repertório abordado nas aulas ou pela experiência auditiva em casa, etc. É devido a esta observação que se propõe ser na contextualização que se encontra o cenário ideal para introduzir novas peças ou estilos musicais menos comuns e que não fazem parte do programa curricular, como por exemplo, peças de repertório contemporâneo específicos para o instrumento ou num contexto instrumental diferente.

Mostrar um modelo musical como inspiração para uma composição pode também ser uma boa ideia para adotar um terreno de pesquisa musical. Os modelos musicais existentes no presente estudo foram peças de tradição clássica e tonal, retiradas do método Suzuki (2000). Apenas o aluno que ouvia *heavy metal* em casa criou uma peça fora do contexto erudito e tonal. É necessária a existência de modelos musicais correspondentes à corrente musical que se pretende desenvolver com o aluno.

#### **IV. Sugestões para a Organização de Workshops de Composição pelo Instrumento**

Até aos 10 anos, pareceu adequado as tarefas de exploração criativa com o instrumento serem abordadas nas aulas de instrumento. A partir dos 10 anos, seria interessante desenvolver um formato alternativo na forma de seminários em bloco, eventualmente durante um período de férias ou fim de semana, para que os alunos não estejam sobrecarregados com deveres e pressão escolar e estejam disponíveis física- e mentalmente para criar e interpretar durante um período de tempo alargado. Seria ideal a organização de workshops em colaboração com professores de instrumento e compositores-intérpretes/compositores em seminários temáticos de 2-7 dias. A estruturação da atividade

desenvolvida para este estudo pareceu ser eficaz, pelo que seria interessante tê-la em conta no desenho de novos workshops ou seminários temáticos. No primeiro ponto da contextualização, mostrou-se necessária uma forte componente de exemplificação, na qual se poderão introduzir referências musicais adequadas ao universo específico da atividade:

- 1. Adoção de um contexto/material/repertório/questão de partida;**
- 2. Exploração das soluções possíveis e tomada de decisões;**
- 3. Treino das escolhas;**
- 4. Partilha e discussão intersubjetiva.**

Esta estrutura para workshops de composição pelo instrumento permite não só a exploração em grupo, como a colaboração com outros instrumentos ou até mesmo em contextos inter-artísticos, desde que devidamente exemplificados no ponto da contextualização e com acompanhamento de professores ou especialistas das respetivas áreas. Neste estudo não foram experimentadas tarefas criativas em grupo. No entanto, seria interessante explorar este cenário, pois os alunos ensinam-se e motivam-se uns aos outros perante o desafio de uma tarefa, assim como têm a possibilidade de apresentar as obras criadas uns aos outros, num contexto mais familiar onde facilmente poderá ser desenvolvida a discussão intersubjetiva após a apresentação dos trabalhos criativos.

## Conclusões

Esta dissertação apresentou uma reflexão sobre possibilidades do desenvolvimento da criatividade na pedagogia instrumental, através da análise teórica de metodologias específicas para o ensino de música e tendências estéticas na música nova/experimental. Foi sugerido e experimentada a aplicação do Modelo Teórico para o Desenvolvimento da Criatividade em alunos do ensino especializado, estudo a partir do qual se retiraram conclusões e foram propostas linhas de reflexão para a prática da criatividade através da composição pelo instrumento, baseada na experimentação tácita e improvisatória em alunos de instrumento.

No capítulo da contextualização teórica, abordaram-se questões relacionadas com a emergência de incluir tarefas criativas na pedagogia musical e como a pedagogia experimental apresenta uma possibilidade de abrir um espaço de exploração na sala de aula. Este tipo de pedagogia procura princípios elementares em exemplos complexos, propondo uma grande clareza e especificidade na proposição de uma tarefa, uma vez que esta será o impulso da exploração por parte dos alunos. Foram ainda abordadas questões relacionadas com a experiência estética, criação artística e desenvolvimento musical, que, combinados com os princípios da pedagogia experimental, deram lugar à apresentação do Modelo Teórico para o Desenvolvimento da Criatividade. Na segunda parte da contextualização teórica, refletiu-se sobre o significado de música experimental, revendo ideias e formas de pensar a

música. Em especial, a relação entre compositor e intérprete mostra uma permeabilidade que abre portas para a exploração musical pelo instrumento, seguindo um conjunto de regras - ou a sua ausência - num tipo de pedagogia adequado.

Uma vez que a realidade do ensino de instrumento tem uma forte componente de tradição, com uma dedicação quase exclusiva à arte da interpretação musical, considerou-se importante em estabelecer uma ponte entre a tradição do ensino de interpretação - onde a exemplificação e imitação são frequentemente utilizadas como recurso pedagógico - e o Modelo Teórico para a Interpretação Musical<sup>11</sup>, que propõe a adoção de uma contextualização específica como base para decisões performativas do intérprete. Esta ponte foi proposta através da adaptação do Modelo ao contexto da criação de composições. Acreditou-se que, ao ser dado um enquadramento aos alunos para tomarem decisões musicais, o conhecimento tácito desenvolvido pela criação de composições poderia aumentar a independência ao nível das decisões interpretativas, assim como desenvolver uma consciência da valorização estética que, eventualmente teria repercussões ao nível do desenvolvimento musical. No seguimento deste raciocínio, considerou-se pertinente considerar os princípios da pedagogia experimental - que se refletiram no desenvolvimento do Modelo - apesar de não terem sido consideradas obras da corrente estética experimental, optando-se por deixar ao critério do aluno a contextualização da tarefa de composição, havendo, portanto, da parte da professora, uma abertura trans-estilística.

Na segunda parte desta dissertação foi desenhada e posta em prática uma experiência com 15 alunos de violino e viola d'arco, aos quais foi proposta uma

---

<sup>11</sup> cf. Correia (2007)

tarefa de composição, baseada na experimentação com o instrumento. Foi aplicado o Modelo Teórico para o Desenvolvimento da Criatividade no desenho do enunciado da tarefa e das aulas. O processo de concretização da tarefa foi observado de perto durante as aulas de instrumento, numa relação de professora-aluno, ou seja, observadora participante. Foi estimulada a experimentação no instrumento, tomada de decisões musicais por parte do aluno, assim como uma respetiva reflexão crítica sobre as opções tomadas. Na avaliação dos resultados, identificaram-se os estádios de desenvolvimento musical dos alunos e verificou-se uma transferência da tomada de decisões musicais entre composição e interpretação - partindo do contexto da criação de material musical para o contexto da tomada de decisões performativas. Houve, de facto, um aumento da motivação intrínseca nos alunos mais novos, que aderiram à tarefa com entusiasmo. No entanto, a partir dos dez anos, considerou-se necessário adequar o conteúdo da tarefa ao estágio de desenvolvimento musical dos alunos, colaborar com especialistas, assim como rever o formato da atividade de composição pelo instrumento. Sugeriu-se a organização de workshops temáticos, em blocos de tempo de pelo menos 2 dias, com uma forte componente de contextualização focada numa obra específica como exemplificação, partindo da qual se elabora uma tarefa clara de criação musical.

Concluiu-se que o trabalho de composição pelo instrumento é uma prática que desenvolve a tomada de decisões a nível musical, cujas decisões a nível da criação de material musical podem facilmente ser aplicadas mais tarde ao nível da tomada de decisões interpretativas. Os alunos mais novos mostraram motivação na execução de tarefas de composição. Possivelmente, a partir dos 10 anos de idade, deveriam ser organizados workshops coordenados por

compositores com o apoio dos professores de instrumento, assim como a prática criativa em grupo e com um enunciado de tarefa adequado ao desenvolvimento musical do aluno.

Tomar em consideração o desenvolvimento musical do aluno, nas suas várias vertentes - apreciação, composição, improvisação, interpretação, escuta - poderá ajudar o professor a adaptar a sua pedagogia específica a cada aluno, pegando-o pela mão rumo à independência. Confirmou-se o benefício da exploração de tarefas criativas nas aulas de instrumento<sup>12</sup>, assim como a eficácia do Modelo Teórico para o Desenvolvimento da Criatividade.

Existem já manuais<sup>13</sup> que utilizam um sistema de pedagogia ativa para o ensino genérico de música. Em investigações futuras, seria interessante adotar o Modelo de Desenvolvimento da Criatividade às aulas de ensino vocacional, escolhendo diversas contextualizações - incluindo obras da música nova/experimental - e focando a atenção em processos de composição/improvisação presentes em exemplos de obras musicais específicas, elaborando tarefas criativas de exploração do instrumento adequadas ao desenvolvimento musical dos alunos.

---

<sup>12</sup> Cf. também os estudos de França (1998) e Moreira (2010).

<sup>13</sup> Manuais de desenvolvimento de criatividade (improvisação/composição na sala de aula) como os de Paynter & Aston (1972) e Gertrud-Meyer Denkman (1972), Spahlinger (1993) e Hansen (1975), Schneider (2000), Langbehm (2001), Azzara (2006), Kiss (2005), Rüdiger, W. & Nimczik, O. (2004).





## Bibliografia

- Adorno, Theodor (1973) *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Artaud, Antonin (1958) *Das Theater und sein Double*. München: Groove Press.
- Azzara, Christopher (2002) *Improvisation in Colwell, Richard (ed), The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: a Project of the Music Educators National Conference*. Oxford: University Press.
- Azzara, C. & Grunow, R. (2006) *Developping Musicianship through improvisation*. Chicago: Gia Publications.
- Bailey, Derek (1992) *Improvisation: its Nature and Practice in Music*. London: The British Library National Sound Archive.
- Barthes, Roland (1982) *L'obvie et l'obtus: Essais Critiques III*. France: Éditions du Séuil.
- Barreto, Jorge (1995) *Nova Música Viva. ?*: Fábrica de Letras – Editora, Lda.
- Barreto, Jorge Lima (1995) *Música e Mass Media*. Lisboa:Hugin – Editores, Lda.
- Barreto, Jorge Lima (1997) *Musa Lusa*. Lisboa:Hugin – Editores, Lda.
- Barrett, M. & Stauffer, S. eds. (2009) *Narrative Enquiry in Music Education: Troubling Certainly. ?*: Springer Science+Business Media B. V.
- Bruner (1973) *The growth of representational processes in childhood*. In J. Anglin (ed.) *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing* (pp.313-324)W.W.Norton, New York.
- Bunting (1977) *The common language of Music, music in the secondary school curriculum*. Schools Council Working Paper 6. York University, York.
- Cage, John (2009) *Silence: Lectures and Writings*. London: Marion Boyars.
- Cage, John & Boulez (1993) *The Boulez-Cage Correspondance*. Jean-Jacques Nattiez, ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cage, John & Charles, Daniel (1981) *For the Birds*. Boston and London: Marion Boyars.

- Campbell, Patricia & Scott-Kassner, Carol (1995) *Music in Childhood: From Pre-School through the Elementary Grades*. New York: Shirmer Books.
- Cardew, Cornelius (1971) Towards an Ethic of Improvisation (pp.?) in *Treatise Handbook*. UK: Edition Peters.
- Chosky et al. (1986) *Teaching Music in the Twentieth Century*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Correia, Jorge Salgado (2007) Um modelo teórico para a compreensão e o estudo da Performance Musical, pp.63-107. Monteiro,F.&Martingo, A., *Interpretação Musical teoria e prática*. Lisboa: Edições Colibri/ Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, col. Ensaaios musicológicos.
- Cox, Christoph & Warner, Daniel eds.(2004) *Audio Culture: Readings in Modern Music*. London: The Continuum International Publishing Group.
- Csikzentmihalyi, M. (1996) *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Dalhaus, Carl (1979) Was heißt Improvisation? *in* *Improvisation und Neue Musik*, Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik Darmstadt, **20**, Reinhold Brinkman, ed. Mainz: Schott, pp.9-23.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2007) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (trans. Massumi, B.). London: Continuum.
- Dobbins, Jan (2004) *Strings in Step. Viola Book 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Eco, Umberto (2009) *A Obra Aberta*. Lisboa: Difel.
- Emmerson, Simon (2007) *Living Electronic Music*. England: Ashgate.
- Elliott, D. J. (1995) *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press, New York.
- Elliott, D. J. (1997) Continuing Matters: Myths, Realities, Rejoinders. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 132, Spring 1997: 1-37.
- Galamian, I. & Neumann, F. (1966). *Contemporary Violin Technique*, Vol.1. Boston: ECS Publishing.
- Gardner (1993) *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998) *Spiel - Ritual - Geste: Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbeck: Rohwolt.
- Gembris, H. (2002) The Development of Musical Abilities. *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 27, 487-507.

- Gonçalves, Maria (2009) Construção de uma narrativa como estratégia de memorização. Tese de Mestrado não publicada, DeCa, Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, M. R. (2010) Construção de uma narrativa como estratégia de memorização: a imaginação como recurso para a expressividade e memória. Tese de Mestrado não publicada, DeCa, Universidade de Aveiro.
- Gordon, E. (2000) Teoria de Aprendizagem Musical. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2003). Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, José (1996) A imagem-nua e as pequenas perceções: *Estética e Metafenomenologia*. Lisboa: Relógio d'água.
- Gil, José (2008) Portugal, Hoje, O Medo de Existir. Lisboa: Relógio de Água
- Guerreiro, Mónica (2007) Olga Roriz. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Hansen, Nils (1975) Kreativität im Musikunterricht. Col. Rote Reihe, nr. 66. Wien:Universal Edition.
- Hilty, Hans Rudolf (1961) C.F. Ramuz, I. Stravinskij: L'Histoire du Soldat. Die Geschichten vom Soldaten. Mit Dokumenten des Werks und sechs Abbildungen, St. Gallen: Tschudy-Verlag.
- Hirsch, Michael (2012) Theatre in small quantities: *On composition for Speech, Sounds and Objects in Composed Theatre: Aesthetics, Practices, Processes*. Rebstock, Matthias & Roesner, David, eds. UK: Intellect, The Mill, 5, pp.123-131.
- Holzer, Andreas (2011) Zur Kategorie der Form in neuer Musik. Wien: Mille Tre Verlag Robert Schächter.
- Huxley, M. & Witts, N. (2010) The Twentieth Century Performance Reader. Oxon and New York: Routledge.
- Jäger, Stefan (2008) Experimentelle Musik in der Hauptschule: *Ausgewählte Ansätze für das Klassenmusizieren*. Augsburger Schriften, col. Forum Musikpädagogik **83**. Augsburg: Wißner Verlag.
- Kagel, Mauricio (1982) "Im Gespräch mit Lothar Prox, Abläufe, Schnittpunkte – montierte Zeit" in Alte Oper Frankfurt (ed.), Grenzgänge – Grenspiele. Ein Programmbuch zu den Frankfurter Festen '82, Frankfurt, Alte Oper.
- Kiss, Kultur in Schule und Studium (2005) Neue Musik in der Schule. München:

Siemens Arts Program.

Krueck (2004) Etüdenschule für Violine: 1.Lage. Heft 1, Heft 2. Praha: Editio Bärenreiter.

Lachenmann, Helmut (1996) Musik als Existentielle Erfahrung. Germany: Breitkopf & Härtel, Insel Verlag.

Langbehn, Andreas (2001) Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen. Saarbrücken: PFAU-Verlag.

LeBlanc (1991) Effect of maturation/aging on music listening preference: *a review of the literature*. Paper presented at the ninth National Symposium on Research in Music Behaviour, Canon Beach, Oregon, USA.

Lehmann, Sloboda & Woody (2007) Composition and Improvisation, 7 in Psychology for musicians: Understanding and Aquiring the Skills. Oxford University Press, New York, 127-144.

Lehmann, Hans-Thies (2006) Postdramatic Theatre. London/New York: Routhledge.

Lensing, Jörg U. (2012) From interdisciplinary Improvisation to Integrative Composition: Working Processes at the Theater der Klänge in Composed Theatre: Aesthetics, Practices, Processes. Rebstock, Matthias & Roesner, David, eds.UK: Intellect, The Mill, 7, pp.157-167.

Lothwesen, Kai (2009) Klang Struktur Konzept: *Die Bedeutung der Neuen Musik für Free Jazz und Improvisationsmusik*. Bielefeld: transcript Verlag.

McPherson, G. (2006) The child as a musician. A Handbook of Musical Development. Oxford University Press, Oxford. 68

Meyer-Denkman, G. (1972) Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht. Col. Rote Reihe, nr. 43. Wien: Universal Edition.

Meyer, Petra Maria (2012) Happy New Ears: Creating Hearing and the Hearable in Composed Theatre: Aesthetics, Practices, Processes. Rebstock, Matthias & Roesner, David, eds.UK: Intellect, The Mill, 3, pp.83-107.

Moreira, Lília (2010) O recurso a processos criativos na aprendizagem do violoncelo. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Música, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Nettl, Bruno (2001) Improvisation. I. Concepts and Practices in The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 2<sup>a</sup> ed., vol.12, Stanley Sadie, ed.

- London: Macmillan Press, pp. 94-98.
- North, A. & Hargreaves, D. (1995) Subjective complexity, familiarity and liking for popular music. *Psychomusicology*, 14, 77-93.
- North, A. & Hargreaves, D. (2002) Age variations in judgements of 'great' art works. *British Journal of Psychology*, 93, 397-405.
- North, A. & Hargreaves, D. (2008) *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford University Press, New York.
- Nyman, Michael (2000) *Experimental Music: Cage and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1992) *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Paynter, J. & Aston, P. (1972) *Klang und Ausdruck*, col. Rote Reihe, nr. 51. Austria: Universal Edition. *Do original Sound and Silence* (1970) Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1951) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Norton & Co., New York.
- Posner, M. I. & Keele, S. W. (1968) On the genesis of abstract ideas. *Journal of experimental psychology*, 77, 353-363.
- Quitt, Roland (2012) Composition and Theatre in Composed Theatre: Aesthetics, Practices, Processes. Rebstock, Matthias & Roesner, David, eds. UK: Intellect, The Mill, 2, pp.55-79.
- Rebstock, Matthias & Roesner, David (2012) *Composed Theatre: Aesthetics, Practices, Processes*. UK: Intellect, The Mill.
- Reydelle, Jean de (1996) Pierre Schaeffer, 1910-1995: The Founder of Musique Concrète in *Computer Music Journal* 20, no. 2 (Summer): 10-11.
- Reimer, B. (1989) *A Philosophy of Music Education*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Robson, C. (1993) *Real World Research A resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Rodosthenous, George (2012) 'Let's stop talking about it and just do it!': Improvisation as the Beginning of the Compositional Process in Composed Theatre: Aesthetics, Practices, Processes. Rebstock, Matthias & Roesner, David, eds. UK: Intellect, The Mill, 8, pp.171-182.
- Rüdiger, W. & Nimczik, O. (2004) *Teamwork! Sprache, Bild, Bewegung, Szene*:

- Neue Musik für Schülerensemble. Col. Musik und Bildung Spezial, Rolf W.Stoll, ed. Mainz: Schott.
- Runfola, Maria & Swanwick, Keith (2002) Developmental Characteristics of Music Learners in Colwell, R. & Richardson, C., eds. The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. Oxford University Press (MENC), New York.
- Rzewski, Frederic (2007) Nonsequiturs: Writings & Lectures on Improvisation, Composition and Interpretation. Germany: MusikTexte.
- Sarath, Edward (2002) Improvisation and Curriculum Reform in The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning, 12, 188-198.
- Saunders, James, ed. (2009) The Ashgate Research Companion to Experimental Music. England: Ashgate.
- Schaffer, R. Murray (1988) Klang und Krach: Eine Kulturgeschichte des Hörens. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Scherchner, R. (2006) Performance Studies: An Introduction. New York and London: Routledge.
- Schnebel, Dieter (1976) Über experimentelle Musik und ihre Vermittlung *in* Melos (6/1976), p.461.
- Schneider, H. (2000) Lose Anweisungen für Klare Klangkonstellationen: Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik. Saarbrücken: PFAU.
- Schönberg, Arnold (1976) Stil und Gedanke. Aufsätze zur Musik, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Scruton, R. (1997) The Aesthetics of Music. Clarendon Press, Oxford.
- Small, Christopher (1998) Musicking: The meanings of performing and listening. Hannover and London: University Press of New England.
- Spahlinger, Mathias (1993) Vorschläge: Konzepte zur Ver(über)flüssigung der Funktion des Komponisten. Col. Rote Reihe, n.70. Wien: Universal Edition.
- Starr, W. (2000) The Suzuki Violinist. USA: Summy-Brinard Music.
- Stockhausen, K. (1971) Texte 3, Dieter Schnebel, ed. Köln: Verlag M. DuMont Schauberg.
- Suzuki (2000) Suzuki Violin School, Vol.1. USA: Dr. Shinichi Suzuki.
- Swanwick & Tillmann (1986) The sequence of musical development: a study of

- children's composition, *British Journal of Music Education* 3, 3 305-339.
- Swanwick, K. (1979) *A Basis for Music Education*. Routhledge, London.
- Swanwick (1988) *Music, Mind and Education*. Routhledge, London.
- Swanwick, K. (1999) *Teaching Music Musically*. London: Routhledge.
- Till, Nicholas (2012) *Hearing Voices: Transcriptions of the Phonogram of a Schizophrenic: Music-theatre for Performer and Audio Visual Media in Composed Theatre: Aesthetics, Practices, Processes*. Rebstock, Matthias & Roesner, David, eds. UK: Intellect, The Mill, 9, pp.185-199.
- v. A. (2012) *Festival für aktuelle Musik 17.-25. März. Pole: John Cage-Wolfgang Rihm 60. Essays and Program*. Berlin: Berliner Festspiele und Autoren.
- Weber, Bernhard (2003) *Neue Musik und Vermittlung*. Hildesheim: Georg Olms Verlag AG.

### **Web-links**

- [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html) on the 7.August 2012.
- <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>
- [http://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution.html](http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html)



# Anexo I

## I. Currículo

### **Lista de Competências para a Educação Musical nos EUA/ nafme<sup>14</sup>**

1. Cantar repertório a solo e em conjunto.
2. Tocar repertório instrumental a solo e em conjunto.
3. Improvisar melodias, variações e acompanhamentos.
4. Composição e arranjos musicais a partir de indicações específicas.
5. Leitura e notação musical.
6. Escuta, análise e descrição musical.
7. Avaliação musical e de performances.
8. Compreensão das relações entre música e as outras artes, assim como outras disciplinas não-artísticas.
9. Compreensão da música no contexto histórico e cultural.

## **II. Princípios de pedagogia basilar e experimental**

1. A formação musical é um processo ativo e intensamente temporal, no qual o sujeito investigador procura e mergulha no mundo dos objetos, ou questão existencial. Estas experiências-base são de natureza individual e subjetiva. A aquisição de conhecimento-objeto-informação é menos importante do que a de conhecimento-processo-ação pela descoberta (Martin Wagenschein). Por isso, as experiências podem ser transmitidas, mas o conhecimento dificilmente poderá ser adquirido ou lecionado diretamente.

2. A aprendizagem elementar vai à procura dos elementos basilares de uma questão, objeto, material ou música, relacionando-os com a experiência pessoal através da vivência,

---

<sup>14</sup> National Association for Music Education: <http://musiced.nafme.org/resources/national-standards-for-music-education/> (consultada a 20.09.2012)

compreensão e ação (Christoph Richter).

3. A base elementar de um processo é a sua característica primária e substancial, que exige uma reflexão e compreensão aprofundada (Christoph Richter).

4. Ao mesmo tempo, a base elementar não deve ser procurada em estruturas simplificadas, mas antes em construções complexas, que desafiam uma dedicada exploração.

5. As aparições-base são figurativas. Quando detetadas enquanto elementares de uma estrutura complexa, torna-se diretamente acessível para oA investigadorA o seu significado e funcionalidade, não sendo necessárias explicações adicionais por parte doA professorA para essas bases elementares.

6. A aprendizagem elementar pode ser compreendida através do princípio exemplificativo. Partindo do geral, a descoberta transmissível pela experiência é explorada através de um exemplo particular (uma peça musical, uma escultura, uma obra literária).

7. No processo de aprendizagem elementar, a experiência da relação entre sujeito e objeto não se trata de um meio para atingir uma finalidade, antes sendo a finalidade em si. A ocupação com experiências-base têm um significado constitutivo, não só pelo processo empírico, mas também pela forma existencial como as aparições-base, tais como tempo, espaço, jogo poderão ser transferidas para a vida quotidiana. (Adaptado de: Langbehm 2001:34)

### **III. Modelos de criação artística musical**

#### **1. Processos miméticos de Gebauer/Wulf**

<i>1. Referência a um mundo exterior</i>	Dá-se um processo de aproximação por contacto direto ou por observação de uma ação ou comportamento. A nova experiência é relacionada com o armazém de experiências pessoais.
<i>2. Apropriação de elementos desse mundo</i>	Dependendo da situação, elementos e comportamentos são importados para o repertório pessoal e parcialmente alterados.
<i>3. Interiorização da apropriação dos elementos</i>	Integração de um mundo exterior na experiência pessoal.

#### 4. Exteriorização nas récitas

As novas ideias apropriadas e interiorizadas são apresentadas num novo contexto e sujeitas a uma reflexão dupla: uma puramente subjetiva e outra desencadeada pelo exterior.

Tabela 1: Adaptada a partir dos processos miméticos de Gebauer/Wulf(1998) *in* Schneider(2004:255).

## 2. Modelo operativo para a interpretação musical

1. <i>Contextualização</i>	Os performers adotam inevitavelmente um contexto particular ou campo semântico para a obra musical que vão executar [...].
2. <i>Exploração emocional do contexto</i>	Inspirado nesse contexto, [...] eles captam o conteúdo emocional [...] do referente metafórico, como se o abstraíssem do contexto original da experiência na qual estava anteriormente ligado [...].
3. <i>Coactivação</i>	[...] 'encorporando' a rede criada de emoções o performer está a preparar-se para ser capaz de funcionar, ainda que por curtos períodos de tempo, exclusivamente a partir da consciência nuclear [...].
4. <i>Devir</i>	[...] Quando performa, ele concentra-se nessa rede emocional sonora reproduzindo o que foi decidido nos ensaios. [...] desta vez com forte influência do contexto onde as ações acontecem – o aqui-e-agora da situação de performance.

Tabela 2: Adaptada a partir do "Modelo Operativo para a Interpretação Musical", Correia (2007).

## 3. Transformações Metafóricas (em espiral)

Processo	Produto (visível)
A experiência do som é percecionada sob a forma de gestos ou continuidades gestuais e armazenada sob a forma de estruturas simbólicas na experiência pessoal →	1. <i>Material</i>
Sons são ouvidos como formas expressivas, gestos. Sons tornam-se 'música' →	2. <i>Expressão</i>
As formas expressivas criam novas relações. A música ganha vida própria. →	3. <i>Forma</i>

A nova forma funde-se com experiências passadas. A música informa a 'vida do sentimento' → 4. Valor

Tabela 3: Adaptada a partir de "Process and Product in Metaphorical Change" (Swanwick 1999:81)

#### 4. Comportamentos típicos no processo criativo

1. *Preparação*      Descoberta de um problema. Análise e receção crítica de soluções. São exploradas as possibilidades para uma solução através de associações e pensamentos associativos
2. *Incubação*      Tendências antagónicas, assim como um grande número de combinações possíveis lideram uma situação de conflito, que pode conduzir à frustração ou sentimento de vazio. Nesta fase, mais do pensar ou experimentar, dá-se um processo de esquecimento. Esta situação pode ser caracterizada como medo da tomada de uma decisão e é a fase mais crítica no contexto da sala de aula. Lentamente, estabelece-se um comportamento de tentativa, de forma intuitiva, familiar ou por acaso e desenham-se constelações que guiam para um pensamento focado.
3. *Iluminação*      Processo de seleção no qual várias combinações são separadas ou deixadas de parte, até uma das possibilidades ganhar corpo. Será provada através da experiência e adequação ao problema, ao mostrar inter-relação e estruturas. Contém uma força de ordem elementar e complexa.
4. *Verificação*      Processo de validação da solução, através do sujeito criativo ou de crítica exterior. Os critérios do juízo são originalidade, correção, utilidade, impacto e qualidade. Estes critérios devem ser considerados momentâneos e subjetivos e não como juízos de valor absolutos.

Tabela 4: Adaptada do processo criativo (Wallas 1926), descrito por Hansen (1975:9).

## IV. Teorias de Desenvolvimento Musical

### 1. Estádios de Apreciação Musical

#### 1º Estádio: Experiência do som

O som constitui um estímulo para uma experiência agradável; Gosto intuitivo pela maioria das músicas, uma forte atração pela cor/timbre (*pizz.* e *arco*) e reação ao tema da música, consistindo numa série de associações livres. Não há praticamente consciência do ponto de vista dos outros. Tudo quanto existe manifesta-se através da experiência; fora dela não há nada, não sendo, por isso, possível compará-la com o que quer que seja. É muito importante a 'associação icónica' (Bruner) da música à vida do dia a dia.

## **2º Estádio: Representativo**

A beleza, o realismo e a habilidade do artista são os fundamentos objetivos do juízo estético. Nos alunos de violino, notou-se ainda um especial interesse em tocar músicas belas, alegres e com ritmo. As músicas preferidas eram peças fáceis, que permitissem aos alunos dominar tecnicamente o que estavam a tocar. A performance era considerada como um divertimento. Os alunos reconhecem implicitamente o ponto de vista dos outros: 'Gosto de observar como os músicos tocam bem e sentem harmonia'. O fator da novidade é também valorizado, talvez porque os estudantes de violino demoram muito tempo a aprender o repertório (uma peça por período, o que equivale a três meses), mas também porque estão numa fase do desenvolvimento em que gostam de ter experiências novas e diferentes. Os contrastes de dinâmicas são também valorizados. Admiram a habilidade, a paciência e o trabalho meticuloso como ouvintes, embora não se refiram a esse trabalho meticuloso como performers, na valorização das peças que interpretam. O carácter divertido e rápido é muito valorizado. A componente lúdica e do domínio é importante, daí a preferência por peças acessíveis e alegres. Os alunos apreciam mudanças de andamento, dinâmica, frases teatrais e rítmicas. Caracteriza-se pelo interesse pela forma (a: especulativo e b: idiomático), os alunos apreciam as surpresas, desvios, contrastes e variações na estrutura.

## **3º Estádio: Beleza e Perfeição sensorial**

Valorização da habilidade, paciência e trabalho meticuloso. No 3º estágio dos alunos de violino, são valorizadas peças 'difíceis' e 'com muitas páginas' e com 'passagens rápidas e agudas'. Os alunos mostram interesse por adquirir novas competências técnicas e de uma dificuldade crescente. Existe também uma nova sensibilidade, relacionada com o reconhecimento do estilo Barroco, muito apreciado pelos alunos entrevistados neste estágio. As peças conhecidas são mais valorizadas, talvez por serem consideradas música 'real' e não de principiantes. É valorizada a perfeição técnica 'não se enganar em nenhuma nota'. Começa a crescer o interesse pelos desafios, pelo domínio de novas dificuldades associadas a uma maior capacidade de aprender peças mais longas, com contrastes e desenvolvimento dos temas. Surge um novo interesse, pelo estilo da obra. O barroco é o estilo eleito pela sua leveza e carácter de contrastes. Caracterizando-se pelo interesse pela forma (a: especulativo e b: idiomático), os alunos apreciam as surpresas, desvios, contrastes e variações na estrutura.

## **4º Estádio: Expressão**

Abre-nos as portas a uma maior gama de obras e permite-nos captar melhor as suas capacidades expressivas. Observamos os quadros em função da experiência que podem proporcionar, e quanto mais intensa e interessante for a experiência, melhor será o quadro. A intensidade e o interesse garantem que a experiência é autêntica, ou seja, verdadeiramente sentida. O sentimento ou pensamento expresso pode ser o do artista, o do observador, ou o de ambos. Em todo o caso, é sempre aquilo que é interiormente apreendido por um indivíduo. Assenta numa nova consciência da interioridade da experiência dos outros, numa nova capacidade de apreender as suas ideias e sentimentos pessoais. Concomitantemente, tomamos também a consciência da nossa própria experiência como algo íntimo e único. Para além da valorização da experiência estética e reação às capacidades expressivas das obras musicais, dos intérpretes ou de si próprios enquanto intérpretes, há uma valorização da

expansão das capacidades técnicas e pela música do Período Romântico e Ultrarromântico. É importante para estes alunos desfrutar a peça e sentir domínio para se 'libertarem' a tocar – serem expressivos, do ponto de vista da expressão de emoções. Surge um interesse pela emotividade e comunicação de sentimentos pela música. São procuradas novas técnicas de expressão no instrumento. O Romantismo é o estilo eleito, não só pela expressão que exige, mas também pelo virtuosismo. A consciência da resposta emocional do corpo à música é característica mais acentuada deste estágio. Surge um interesse pela interpretação e um fascínio pelos intérpretes reconhecidos pela comunidade; nos estádios anteriores eram os professores de violino a referência para os alunos. Caracterizado pela valorização estética (a: simbólica e b: sistemática) os alunos interessam-se pela comunicação musical: a técnica está mais desenvolvida e existe uma procura da expressão da música (forma e carácter) relacionada com a expressão pessoal. Também os alunos entrevistados que considerei no 4º estágio procuram a expressão de emoções. Preferem o estilo Romântico e sentir a música no corpo, com as emoções à flor da pele.

#### **5º estágio: Interpretação informada**

Os alunos demonstram uma autonomia crescente de interpretação. Este estágio resulta da sobreposição das valorizações anteriores com uma perspectiva global, como se o intérprete viajasse por entre as qualidades anteriormente valorizadas e articulasse as suas valorizações com as do 'espaço público', exterior, social. Uma vez que entrevistei alunos de violino, é natural que adotem algumas das perspectivas dos seus professores, mas começam também a mostrar uma autonomia crescente, desenvolvida pela prática/interpretação e observação/audição crítica de outros intérpretes. É importante assinalar que a opinião dos alunos de performance é ao mesmo tempo exterior e interior, ou seja, observam a prática musical dos colegas e a sua própria. Esta constitui a maior diferença dos estádios de Parsons, que analisam uma perspectiva dos *observadores* de arte. O contexto individual coordena-se com um contexto social. A partir do 4º estágio, começa a haver uma crescente consciência para além de si, mas é no 5º estágio que o conhecimento é valorizado no âmbito social, ouvindo, comparando e discutindo no espaço público o trabalho de outros músicos e intérpretes.

#### **6º Estádio: Musicalidade comunicativa**

Autonomia de expressão dentro de um contexto de profundo conhecimento da performance e contexto artístico, histórico e social.

#### **Observações**

O espaço público de discussão, a componente lúdica da performance e o ensino informal, por ex. através da audição de gravações, é um fator decisivo para a rapidez do desenvolvimento da valorização musical. Os estádios mostram um nível crescente de autonomia, assim como de articulação com o mundo exterior.

Tabela 5: Adaptado de: Estádios de Desenvolvimento Apreciação estética (Gonçalves 2010)

## 2. A Espiral de Desenvolvimento musical de Swanwick/ Tillman

<b>Domínio/ Técnica</b>	Aquisição de competências 1a.Sensorial: exploração do som – atração pelo timbre e extremos de dinâmica, <i>f</i> e <i>p</i> . Exploram os instrumentos de forma imprevisível, sem pulsação e não dão importância à cor do som. 1b.Manipulativo Maior controlo na manipulação e exploração dos recursos e técnica do instrumento. Pulsação regular, repetição. Composições mais longas e repetitivas derivadas do prazer de controlar o instrumento.
<b>1. Materiais(0-4)</b>	
<b>Imitação</b>	Reconhecimento e produção do gesto expressivo. 2a.Pessoal: caracteriza-se por mudanças de andamento e de dinâmica. Há sinais de gestos musicais ou frases teatrais e emocionais. Existe pouco controlo estrutural e ideias espontâneas não são desenvolvidas. 2b. Vernacular: Aparecem padrões melódicos e rítmicos sujeitos a repetição. As peças podem ser curtas e respeitam as convenções musicais – p.ex., frases de 2, 4, 8, compassos, organização métrica, sequências e ostinatos. As composições são muito previsíveis e refletem a experiência musical (auditiva, performativa) de cada um.
<b>2. Expressão(5-9)</b>	
<b>Imaginativo; Jogo construtivo</b>	Reconhecimento operacional de normas e desvios. 3a. Especulativo: as composições vão para além da repetição, com desvios e surpresas, nem sempre enquadrados na peça. São o resultado de novas experiências com a intenção de obter novas possibilidades de estrutura, contraste e variações. 3b. Idiomático: as surpresas estruturais são integradas num estilo reconhecível. Autenticidade harmónica e instrumental. Jogos de pergunta resposta, variações e secções contrastantes com maior controlo técnico, expressivo e estrutural são demonstrados em composições mais longas.
<b>3. Forma(10-15)</b>	
<b>Metacognição</b>	Resposta estética. 4a.Simbólico: o domínio da técnica instrumental serve a comunicação musical. Relações formais e carácter expressivo ao serviço da expressão pessoal. Grupos de timbres, mudanças de frase, progressões harmónicas são desenvolvidos. 4b.Sistemático: as possibilidades do discurso musical são desenvolvidas através de novos materiais – escalas, harmonias, novos timbres, etc.
<b>4. Valor (15+)</b>	

Tabela 6: Estádios de desenvolvimento musical (Adaptado de Swanwick & Tillman 1986)

## 3. Avaliação do desenvolvimento musical

<b>Materiais</b>	1. O aluno reconhece e explora sonoridades (níveis de intensidade, tons afastados, timbres bem diferenciados e textura) 2. Identifica e controla sons específicos, instrumentais e vocais (tipos de instrumento, conjunto, timbre)
<b>Expressão</b>	3. Comunica um carácter expressivo musical (atmosferas e gestos) e interpreta através de palavras, imagens e movimento 4. Analisa e produz efeitos expressivos considerando timbre, frequência, duração, andamento, dinâmica, textura e silêncio.
<b>Forma</b>	5. Reconhece e demonstra relações estruturais pouco comuns e mudanças graduais ou inesperadas. 6. É capaz de contextualizar a música estilisticamente e demonstra-se atenta a recursos idiomáticos e processos estilísticos
<b>Valor</b>	7. Demonstra um envolvimento pessoal através da dedicação a peças, intérpretes e compositores específicos. 8. Desenvolve ideias musicais críticas e analíticas, assim como processos relacionados com música nova.

Tabela 7: Critérios de avaliação das obras musicais de alunos de Swanwick (1999:81),

adaptado.



## V. O Enunciado da tarefa

Em primeiro lugar, Schneider (2000) propõe a escolha consciente de um som que se possa repetir. Tal tarefa dá oportunidade ao aluno de imaginar um som, ou de o procurar, gravando-o na sua memória auditiva e corporal de forma a poder reproduzi-lo com a maior exatidão possível – desta forma evitando uma escolha aleatória e sem cuidado.

Em segundo lugar, propõe um segundo plano de reflexão, em que o aluno deverá escrever o som que ouviu e tocou. Desenvolve-se neste plano a necessidade da escrita auxiliar de memória, assim como a transformação de um som num suporte não sonoro, conferindo uma 'atualidade' ao material.

Em terceiro lugar, desenvolve a comunicação num grupo pequeno, através da tarefa de coordenação dos sons numa composição com uma indicação específica: a composição deverá incluir uma pausa.

Após a conclusão desta tarefa, cada grupo apresenta a sua composição, assim como o processo de composição e percurso da criação. Perguntas de outros grupos são respondidas. Outras possibilidades de realização são discutidas. Eventualmente propostas de melhoramento e avaliação da experiência estética de cada um.

Numa fase final, dá-se a conceção de uma macroestrutura que considera as criações de cada um – por vezes na sua forma original, por vezes modificada por variação, colagem, montagem, etc. – que abre portas a um novo ponto vista: a reflexão sobre o todo e sobre cada detalhe são ambas imprescindíveis.

## VI. Performatividade criativa

### 1. Lista de opções para os concertos de *Scratch Orchestra*

(1) *Scratch music*, em que cada elemento anotava acompanhamentos, um por dia, anotando-os com um tipo de notação à escolha (verbal, gráfica, musical, colagem, etc...) e por ordem descendente; o último elemento da lista era considerado um solo. Uma vez que os acompanhamentos eram anotados regularmente, o solo era também atualizado. Esta obra poderia ser considerada uma *Abertura*, *Interlúdio* ou *Finale*, consoante o lugar na ordem do concerto.

(2) *Clássicos Populares*, em que eram escolhidas partes de músicas conhecidas eleitas peloAs participantes e guardadas sob a forma páginas de partituras ou partes instrumentais, arranjos, análises temáticas ou registos áudio, etc. Um elemento do grupo liderava e os outros contribuíam com a sua memória da peça, improvisando e variando o tema quando não se lembravam do original. O objetivo era manter a coesão e consciência de tocar em grupo, mais do que tocar de forma independente.

(3) Os *Ritos de Improvisação* distinguiam-se da composição, no sentido em que não tinham como objetivo influenciar musicalmente, mas antes estabelecer um sentimento de comunidade sob a forma de ritual. Eram aceites nesta categoria aspetos do folclore, alcunhas e, por vezes, improvisação livre.

(4) *Composições* sugeridas pelos membros que possam ser tocadas pela orquestra. Depois de experimentadas, poderiam fazer parte de uma lista de repertório e serem

incluídas, eventualmente, na lista dos clássicos populares.

(5) *Projeto de Pesquisa* consistia num tema pessoal e escolhido livremente, relacionado com viagens a que cada membro da orquestra se deveria dedicar de forma processual, física, pela experiência pessoal e anotar sob a forma de memórias ou notas pessoais. Quando uma viagem era organizada, cada membro reunia as informações de pesquisa ou punha-se ao dispor de outros membros, de forma a organizar e concretizar uma colaboração musical, uma performance musical cujo tema seria a viagem em questão.

## **2. Estratégias de improvisação/composição/interpretação musical**

### **Antony Braxton**

1. Todas as composições da sua música se relacionam entre si; ou seja, todas as composições podem ser executadas simultaneamente, assim como peças mais curtas podem ser integradas em qualquer secção de peças mais longas. Partes isoladas podem ser adaptadas as outras estruturas, assim como qualquer secção de uma estrutura pode ser retirada e repetida sozinha ou no contexto de uma outra estrutura.

2. Todas as partes do grupo são autónomas; ou seja, cada parte instrumental pode ser trocada pela parte de outro instrumento, ou grupo de instrumentos, ou mesmo retirada do seu território de identificação e integrado noutra estrutura. UmA performer ou grupo de performers podem sequenciar partes de diferentes composições numa só, de forma que se poderá construir um reservatório de possibilidades estruturais e conceptuais.

3. Todos os andamentos deste sistema musical são relativos/negociáveis; ou seja, o tempo marcado inicialmente em qualquer peça musical é apenas uma opção de definição e pode ter diferentes cores e enquadramentos, pequenos ou grandes desvios, qualquer andamento. Cada composição contém espaços abertos de duração, em que podem ser feitos ajustamentos criativos dos parâmetros tempo/espço.

4. Todas as dinâmicas de volume de som são relativas; ou seja, os ajustamentos de dinâmica entre instrumentistas é natural, assim como o ajustamento de volume dos seus instrumentos. Os performers são ainda encorajados a formar um som composto de conjunto, procurando afinidades no timbre e equilíbrio de dinâmica.

## Anexo II

### Resultados da Experiência

Foram tidos em conta idade, tempo de contacto com o instrumento, contexto sócio cultural, personalidade e composição com o seguinte enunciado: *Compõe uma peça à tua escolha, com uma duração curta, e repete-a, de forma a podermos escrevê-la juntas. [Podes gravá-la ou escrevê-la com notação alternativa, ou simplesmente repeti-la em casa as vezes necessárias para te lembrares na próxima aula. Podes também pensar num título.]*

**Caracterização da aluna: (Idade); Tempo de contacto com instrumento em meses; Contexto sociocultural/familiar/emocional; Personalidade.**

1. (5); 3 meses; apoio familiar, foi incentivada pelos pais; muito motivada para aprender.
2. (5); 3 meses; família de músicos, pouco apoio familiar para realizar os trabalhos de casa; muito inteligente, grande capacidade para rapidamente realizar tarefas, excelente musicalidade.
3. (5); 15 meses/iniciação; músicos na família, grande apoio familiar, também na concretização dos trabalhos de casa; extremamente interessada, quer ser violinista como a irmã. Muito estudiosa e bem disposta.
4. (6); 27 meses/iniciação; tinha apoio familiar, mas a atenção dedicada aos trabalhos de casa não era suficiente. No entanto, os pais ficaram muito entusiasmados com a tarefa de composição e transmitiram esse entusiasmo a filha. Muito tímida e meiga. Gostava de colaborar, mas tinha muitas dificuldades de memorização do som, assim como de coordenação para tocar violino. Gostava de sentir aprovação e que tinha conseguido concretizar o que lhe tinha sido pedido.
5. (6); 15 meses; familiares músicos em casa, valorização da aprendizagem do instrumento, pouco tempo dedicado ao estudo do instrumento; inteligente e confiante. Boas capacidades musicais de imitação desenvolvidas pelo método Suzuki.
6. (7); 15 meses; Bom apoio familiar, valorização da aprendizagem do instrumento, músicos amadores em casa; Muito responsável e interessada. Boa coordenação motora e sensibilidade auditiva. Boa musicalidade.
7. (8); 15 meses; Bom apoio familiar em casa e interesse. Outros músicos não-profissionais em casa. Incentivo dos Encarregados de Educação para compor; muito energética e por vezes com algumas dificuldades de concentração. Grande motivação para aprender o instrumento, mas pouca vontade de estudar. Esta tendência mudou depois de começar a compor, pois começou a aplicar-se muito mais.

8. (9); 15 meses; Boa situação económica e interesse familiar, pouco apoio em casa para fazer os trabalhos de casa; Extremamente inteligente, muito rápida a realizar todo o tipo de tarefas. Pouco paciente quando não conseguia fazer algo à primeira tentativa. Desmoralizada com o som desafinado do violino.

9. (10); 15 meses; Boa situação económica, mas pouca atenção familiar. Só ouvia a música que passava na rádio do carro (poucos minutos); Muito obediente, com vontade de agradar e cumprir as tarefas atribuídas. Alguma tensão. Pouca capacidade de autoavaliação e correção.

10. (10); 15 meses; muito interessada e motivada, conflitos sociais que interferiram na regularidade do estudo. Paciente.

11. (11); 15 meses; Muito interessada, inteligente e aplicada.

12. (12); 6 anos e 3 meses; muito interessada e insegura. Muitas dificuldades técnicas.

13. (12); 6 anos e 3 meses; interessada. Apoio familiar em casa.

14. (13); 4 anos e 3 meses; interessada. Atitude positiva, apesar das dificuldades devido a falta de estudo.

15. (15); 7 anos e 3 meses; Músicos na família, conflitos familiares, pouco apoio em casa; Calma e paciente. Boa musicalidade e facilidade no instrumento.

Considera-se eticamente correto dar a oportunidade a todas as alunas e não ter grupo de controlo; a investigação centra-se nas idiossincrasias de cada estudo caso. Metodologia de investigação qualitativa, filosófica. Optou-se pelo género feminino na descrição dos estudos caso; estes não correspondem necessariamente ao verdadeiro género dos alunos.

### **Tarefa**

*Compõe uma peça à tua escolha, com uma duração curta, e repete-a, de forma a podermos escrevê-la juntoAs. Podes gravá-la ou escrevê-la com notação alternativa, ou simplesmente repeti-la em casa as vezes necessárias para te lembrares na próxima aula. Escolhe uma contextualização para a tua improvisação entre as seguintes: (a) Repertório aprendido nas aulas; (b) Competências técnicas e musicais adquiridas (consultar Guia de referências técnicas e musicais; (c) Escolha de um contexto livre, à tua escolha; (d) Podes também pensar num título como inspiração extramusical.*

### **Metodologia**

**1. Adoção de um contexto/material/repertório/questão de partida:** a escolher entre: a) repertório das aulas; b) guia de referências técnicas e musicais; c) livre escolha/experiência pessoal; d) contextualização extramusical.

**2. Exploração das soluções possíveis e tomada de decisões:** a) Improvisação e tomada de decisões. b) Apresentação das escolhas na sala de aula e mudança para o registo escrito.

**3. Treino das escolhas:** a) Repetição das escolhas composicionais e interpretativas.

**4. Partilha e discussão intersubjetiva:** a) Audição pública para família, professores e colegas. b) Discussão informal sobre o impacto da apresentação e do processo criativo.

## Resultados

**1. Adoção de um contexto/material/repertório/questão de partida:** a escolher entre: a) repertório das aulas; b) guia de referências técnicas e musicais; c) livre escolha/experiência pessoal; d) contextualização extramusical.

a) 1.3.4.6.9.(10).11.

b) 1.2.3.4.8.10.11.(12.)

c) 7.8.11.

d) 4.7.9.11.

e) sem elementos de avaliação.5.12.(improvisou estudos/escalas)13(=).14(=).15(=).

1. Gostou da tarefa, até fez mais músicas do que aquelas que pedi, utilizou notação alternativa para o registo e também improvisou na aula – porque já não se lembrava muito bem de tudo. A composição estava diretamente relacionada com a metodologia de aprendizagem abordada nas aulas para o repertório, baseada em padrões de dedos, com um número para cada um, com possibilidades de transposição para a corda ao lado. Introduziu uma inovação técnica na sua composição: tocou uma melodia na 3ª posição. Uma das composições tinha carácter de dança, com uma forma curta e definida. A outra assemelhava-se a uma improvisação sem forma, apenas com um padrão de dedos repetido e ritmo regular.

2. Sem elementos de avaliação.

3. As composições elaboradas tinham uma grande relação com o repertório aprendido anteriormente. Anotou-as no caderno com notação própria (números de dedos, alternativa abordada anteriormente no livro *Strings in Step*, mas com variações, na vertical e diagonal, assim como nos espaços deixados entre os números).

4. Gostou muito de inventar uma música, até improvisou na sala mais outra música. Apesar dos frequentes problemas de memória, mas no caso específico da sua composição decorou mais facilmente o som.

5. Sem elementos de avaliação.

6. A composição baseava-se nos esquemas melódicos que tinha aprendido no repertório. A técnica da melodia era semelhante à de outras aprendidas anteriormente.

7. Compôs várias músicas em casa, com referências auditivas ao rock e heavy metal que ouvia em casa. Compassos compostos, técnicas avançadas e experimentais, sons experimentais, música com título programático.

8. Tentou escrever umas notas aleatórias na pauta, assim como uns números correspondentes a dedos. Quando pedi para tocar, disse que afinal a escrita não tinha nada

a ver com aquilo que tinha imaginado, pois, na realidade nem tinha tentado tocar o que escrevera.

9. Juntou uns sons semelhantes às melodias do repertório que tinha tocado anteriormente e anotou-os com números dos dedos. Não se lembrou do ritmo que tinha escolhido tocar em casa. Na realidade, não memorizou a melodia que tinha tocado em casa e pareceu muito confusa. Este cenário repetiu-se várias vezes.

10. As composições baseavam-se num título (programático) e eram muito melodiosas.

11. Inventou músicas e deu-lhes um título, de carácter programático.

12. Tinha uma grande sobrecarga de repertório. Improvisou estudos.

13. Achou muito estranho e não sabia o que havia de fazer.

14. Tinha muito repertório, improvisou e inventou estudos.

15. Sem elementos de avaliação.

**2. Exploração das soluções possíveis e tomada de decisões:** a) Improvisação e tomada de decisões. b) Apresentação das escolhas na sala de aula e mudança para o registo escrito.

1. Decorou, escreveu e inventou um título. Motivou-se e escreveu mais 3 músicas, dizendo que era muito fácil e divertido. Descobriu novas técnicas musicais, que executou sem dificuldade (staccato e 3ª posição no 1º ano de iniciação). Técnica de notação: 1 dedo=1 nota; 4 espaços na pauta=4 cordas.

Uma vez que este tipo de notação não regista com precisão o ritmo, a aluna teve de reinventá-lo na sala de aula.

2. A aluna esqueceu-se sistematicamente da tarefa, mas houve um dia em que improvisou com os ritmos, arcadas e padrões aprendidos anteriormente b) Começou cheio de coragem, mas rapidamente começou a sentir-se perdido no tempo e desistiu. Na aula seguinte trouxe uma composição em que escreveu os dedos, mas recusou-se a tocar, pois não tinha ensaiado previamente aquilo que tinha escrito.

3. Com o acompanhamento da irmã mais velha, também violinista, improvisou e escreveu as suas escolhas numa notação alternativa anteriormente abordada na aula. Era semelhante a outras melodias que tínhamos tocado na aula.

4. Explorou, com o apoio do Encarregado de Educação, os sons do violino e escolheu uma sequência de sons que memorizou. Durante a aula, voltou a tocar a sequência, que foi posteriormente anotada com a ajuda da professora, como auxiliar de memória. O processo de composição foi acompanhado durante a aula, dando exemplos e explorando para além das possibilidades apresentadas no manual *Strings in Step*.

5. Recusou-se a fazer a tarefa. Esquecia-se ou encontrava desculpas para não fazer a composição. Optei por não forçar e concentrarmo-nos no repertório, por reconhecer a dificuldade de adaptação de transição do método Suzuki (exploração da reprodução) para

esta metodologia que implicava exploração pela criação de material musical.

6. Houve uma primeira fase de improvisação na aula e em casa. As composições foram memorizadas em casa e anotadas sob a forma de uma notação alternativa anteriormente bordada na aula. As melodias eram semelhantes às aprendidas nas aulas.

7. Esta aluna experimentou com o instrumento em casa e trouxe as melodias memorizadas para a aula. As suas peças eram totalmente díspares daquelas aprendidas nas aulas. Quando lhe perguntei que música gostava de ouvir, respondeu rock e heavy metal, que costumava ouvir em casa. As suas peças assumiam uma estética totalmente díspar das melodias do repertório, muitas vezes implicando a descoberta de novas técnicas no instrumento para expressar o som que tinha imaginado. Devido a estas técnicas inventadas, o processo de escrita na aula implicou ter repetir várias vezes o que a aluna exemplificava, de forma a traduzir para uma linguagem escrita auxiliar de memória. A aluna exemplificou aos pais em casa, que por sua vez a motivaram para continuar.

8. Escreveu uns números numa linha, mas como não tinha experimentado em casa, também não conseguiu tocar na aula. Noutra aula, trouxe uma variação de uma melodia que tinha aprendido anteriormente (tinha-a escrito uma melodia de ouvido e depois interpretado). No entanto, não se mostrou muito satisfeito com o resultado e preferia adquirir competências técnicas no repertório para conseguir tocar “bem” (afinado, com som bonito, etc.).

9. A aluna teve algumas dificuldades em compreender a tarefa e esqueceu-se muitas vezes de trazer a melodia para a aula. Noutras aulas, não conseguia recordar a melodia que tinha escrito em casa. Por isso, pedi-lhe para tocar a parte que se lembrava e improvisar o resto. Escrevemos as suas escolhas performativas durante a aula. A melodia utilizava recursos semelhantes aos aprendidos anteriormente na sala de aula.

10. As composições eram muito semelhantes ao exemplo da contextualização, assim como o processo de escrita alternativa. No entanto, houve a iniciativa de estender os conhecimentos aprendidos na aula e explorar outras posições no violino. Foram também descobertas arcadas novas, posteriormente identificadas na aula. O processo de escrita foi corrigido, de forma a poder reconhecer as novas técnicas descobertas. Neste processo, a professora repetiu a música do aluno, de forma a confirmar as suas intenções musicais e performativas e verificar o processo de escrita.

11. Inspirou-se num título e utilizou técnicas anteriormente aprendidas nas melodias e escalas. No entanto, a forte relação com o título escolhido conferiu uma determinada identidade à composição.

12. Improvisou variações a partir de escalas em casa, mas não quis tocá-las na aula.

13. Não compreendeu bem a tarefa e depois de clarificar melhor na aula esqueceu-se repetidamente. Não insisti, devido ao facto de não encontrar ressonância.

14. Não compreendeu bem o que tinha de fazer, não mostrou muito entusiasmo, preferindo concentrar-se na ‘matéria’, opção que respeitei.

15. Esta aluna faltava muito às aulas, pelo que não houve tempo para explorar as tarefas criativas.



**3. Treino das escolhas:** a) Repetição das escolhas composicionais e interpretativas.

1. Depois de algumas tentativas e esquecimentos, foi finalmente possível ouvir a peça da aluna na sala de aula. A qualidade performativa da sua peça era semelhante ao resto do repertório, bastante satisfatório e com energia e dedicação. A peça foi apresentada numa audição de classe e apreciada por pais e colegas.

2. Não houve possibilidade de desenvolver a tarefa, não só devido ao facto de a aluna se esquecer frequentemente da tarefa, como também devido a uma concentração no repertório para preparação para um concurso.

3. A melodia foi ensaiada juntamente com o resto do repertório, memorizada e apresentada numa audição de classe. Houve interação entre os conhecimentos aprendidos no repertório e as possibilidades expressivas e de interpretação na peça.

4. O treino da composição foi integrado com o outro repertório. A aluna demonstrava extremas dificuldades de memorização do som e de coordenação dos movimentos. No entanto, no caso da sua composição, as suas capacidades de memorização do som e técnica correspondente (arco e mão esquerda) foram muito superiores. Houve um grande apoio dos Encarregados de Educação em casa e também no acompanhamento das aulas, tendo repercussões diretas na motivação e nos resultados.

5. Apenas foi lecionado o repertório regular.

6. A composição foi ensaiada a par das outras, mas devido ao facto de haver mais interesse no repertório, foi dado maior importância a aprendizagem de novas peças.

7. As composições foram tocadas regularmente e aperfeiçoadas, uma vez que exigiam técnicas e subdivisões rítmicas bastante complexas. Nas aulas havia tempo para aprender repertório novo, aperfeiçoar repertório e repetir outro repertório mais antigo com acompanhamento de piano.

8. Preferiu aprender peças do repertório e estudos. Valorizava a técnica e afinação perfeitas e desmoralizava cada vez que não conseguia. No entanto, em casa o seu estudo não era regular.

9. A tarefa de composição foi inconsequente, pois a aluna perdeu o caderno e esqueceu-se da composição. Foram tocadas as peças do repertório e elaborada uma nova composição, semelhante às peças do repertório, que foi trabalhada em paralelo.

10. As composições foram estudadas a par do resto do repertório. Aspectos de dinâmica, arcada, etc. foram também tomados em conta nas escolhas performativas para a composição.

11. Foi mostrada uma preferência pela aluna para aperfeiçoar as peças do repertório, pelo que a composição não foi escolhida para ser apresentada em público. No entanto, foi expressa uma motivação para tocar música de conjunto com uma colega, pelo que houve uma dedicação nas aulas a estruturas de interpretação em conjunto. Foram também abordados na aula os exercícios habituais para interpretação, escalas com diferentes arcadas e ritmos, estudos e peças.

12. Foram abordados na aula os exercícios habituais para interpretação, escalas com

diferentes arcadas e ritmos, estudos e peças.

13. Foram abordados na aula os exercícios habituais para interpretação, escalas com diferentes arcadas e ritmos, estudos e peças.

14. Foram abordados os exercícios habituais para interpretação, escalas com diferentes arcadas e ritmos, estudos e peças. Foram também ensaiadas estruturas de interpretação em conjunto.

15. Foram feitos os exercícios habituais para interpretação: escalas com diferentes arcadas, estudos e peças.

**4. Partilha e discussão intersubjetiva:** a) Audição pública para família, professores e colegas. b) Discussão informal sobre o impacto da apresentação e do processo criativo.

1. Houve incentivo familiar, motivando a aluna a criar mais peças.

Após a audição, a aluna mostrou-se incentivada para compor novas peças, trazendo duas novas melodias nas aulas seguintes e afirmando que compor era fácil. Desta forma mostrou ultrapassar a primeira barreira: a coragem para pensar uma sequência de sons e tocá-los no instrumento.

2. Sem elementos de avaliação.

3. A peça foi apresentada numa audição de classe e apreciada pela família, professores e colegas. No entanto, depois de uma conversa após a audição a aluna referiu que o repertório era muito importante para ela, apesar de também ter gostado da experiência de composição.

4. A aluna demonstrou uma maior segurança ao tocar a sua peça do que as outras peças do repertório, talvez pelo facto de o seu interesse e motivação valorizarem mais a composição própria. A alegria e energia gerada por tocar uma peça feita por si própria foi notável, tendo impulsionado a sua aprendizagem musical, através da compreensão dos fenómenos por dentro. Em casa, o impacto nos encarregados de educação foi também muito positivo, pois puderam presenciar um avanço notável na aprendizagem musical da filha.

5. A aluna tocou apenas as peças do repertório nas audições. A sua valorização era conseguir tocar as notas todas certas.

6. A aluna tocou apenas peças do repertório nas audições, sempre de cor e com grande clareza e expressividade.

7. A aluna e a família apreciavam especialmente as composições da filha, valorizando também o repertório.

8. Faltou às audições por indisponibilidade dos Encarregados de Educação.

9. Faltou à primeira audição por doença. Na segunda audição tocou as peças do repertório regular e também a sua composição própria. Os encarregados de educação estiveram presentes e apreciaram a audição.

10. Na audição foram tocadas duas peças de repertório e uma composição própria. Houve uma boa integração da composição no repertório, todas as peças foram tocadas de memória. Houve um incentivo familiar relacionado com a evolução musical da aluna e

também relacionado com a interpretação de uma composição própria. Apesar de ter uma situação de saúde e escolar complicada, o incentivo familiar e a composição da peça tiveram um impacto muito positivo na motivação e autoestima da aluna.

11. Na audição, as peças foram tocadas de memória. A música de conjunto trouxe consigo uma motivação que teve um impacto muito positivo na evolução musical.

12. A aluna participou nas audições e provas de passagem, houve o diálogo habitual na aula após as audições.

13. A aluna participou nas audições e provas de passagem, houve o diálogo habitual na aula após as audições.

14. A aluna participou nas audições, a solo e em conjunto, e nas provas de passagem, houve o diálogo habitual na aula após as audições.

15. A aluna fez exame e participou num concurso, onde foi premiada. Houve uma troca de ideias habitual a seguir às audições.

## **5. Observações**

1. As capacidades desenvolvidas pela composição da peça refletiram-se na qualidade performativa do resto do repertório. O facto de ser a 'aluna a ensinar' a sua música permitiu uma troca intersubjetiva, em que a professora colaborou com aluna no sentido de melhorar a performance. Esta partilha quebrou a barreira entre emissor e recetor, mostrando meios para explorar o som. A aluna não escreveu as peças iniciais, mas depois escreveu as seguintes. Houve uma mudança súbita: ao tocar primeiro, notava-se que a aluna tinha uma clara ideia de como a peça tinha de soar. Quando trouxe a peça escrita, a escrita não tinha uma relação direta com uma imaginação específica dos sons. A tarefa de anotar uma composição resultou num processo de composição distinto.

2. Não cumpriu os trabalhos de casa, uma vez tentou improvisar na aula, mas rapidamente desistiu. Devido ao facto de as aulas serem muito curtas, apesar de eu pedir regularmente a composição, a aluna não considerou essa tarefa nos trabalhos de casa, pelo que acabámos por nos concentrar no repertório. Decidi não insistir na tarefa.

3. Gostou muito de fazer músicas. No entanto, preferia tocar repertório.

4. Pelo facto de os pais valorizarem a composição da filha, houve um grande progresso no desenvolvimento técnico e musical, assim como de memorização do som.

5. Em geral, o ritmo da aprendizagem desta aluna foi mais lento. Costumava faltar, ficava frequentemente doente e era difícil dar seguimento às aulas, pois a aluna não estudava muito. Em geral, penso que estranhou muito a mudança do regime Suzuki para um regime mais livre, em que as escolhas de repertório eram feitas pelo próprio aluna entre um grupo de peças, não havendo por isso competitividade direta. No início, ainda teve a coragem de dizer a uma aluna mais nova com duas aulas de iniciação que sabia tocar melhor do que ela,

no entanto não se adaptou rapidamente à mudança de valores na sala de aula. Achou a tarefa criativa desinteressante, esqueceu-se frequentemente de a realizar em casa e não tinha motivação para o fazer na aula. Provavelmente, esta tarefa não foi valorizada pelos encarregados de educação, pelo que a aluna também não a valorizou. Por outro lado, no método Suzuki a que se tinha adaptado anteriormente, não havia certamente peso nas tarefas de criação de uma composição, pois este método centra-se mais na aculturação e imitação musical, assim como prática de grupo. Possivelmente, se a tarefa tivesse sido organizada para um grupo de crianças da sua idade, a aluna poderia ter tido mais motivação para a concretizar.

6. O aluno desenvolveu uma motivação intrínseca muito positiva. Todas as aulas eram tocadas novas peças e feita uma retrospectiva das peças anteriores. A composição era também tocada, ao lado de outros estudos, sem uma valorização especial.

Gostava mais de tocar repertório, era um bocado tímida para escrever músicas, mas fez uma, sem grande motivação. No entanto, fizemos uma improvisação na aula de pergunta e resposta, intitulada 'vamos falar música' e foram demonstradas boas capacidades para responder musicalmente ao som, dentro do mesmo contexto e harmónico e rítmico.

7. No início da aprendizagem, o aluno mostrava-se relutante a estudar em casa o repertório, por impaciência. No entanto, a partir do momento em que começou a compor as suas próprias peças, o gosto pelo aperfeiçoamento das próprias peças, fez com que as técnicas aprendidas fossem também aplicadas ao repertório. O repertório começou a tornar-se 'mais fácil', também devido a um estudo mais regular. O aluno começou a adquirir o hábito de tocar as peças do repertório nas aulas, para além das peças novas, estimulando a sua motivação.

Houve uma grande mudança no tipo de motivação para aprender o instrumento. No início, a motivação para aprender melodias de criança e do método Suzuki não era muita, mas após ter começado a compor as suas melodias, a motivação aumentou exponencialmente e passou a aprender as melodias do repertório com mais gosto, decorando todas elas e repetindo-as de cor todas as semanas, com acompanhamento de piano.

8. A tarefa de compor não lhe agradou especialmente, uma vez que valorizava mais o facto de conseguir tocar 'corretamente' o instrumento. Fingia frequentemente que tinha estudado e admitia a meio da aula que se tinha esquecido de tocar a maior parte dos exercícios propostos, porque não gostava do som desafinado e não tinha paciência para o corrigir.

9. Preocupou-se em seguir as minhas indicações de forma a saber se estava certo ou errado o que tinha feito. Procurava uma avaliação externa, com pouca confiança no que tinha criado.

10. Escreveu mais músicas do que aquelas que pedi, inventou um sistema de notação, utilizou os conhecimentos que tinha adquirido anteriormente.

15. Não realizou a tarefa porque faltava muito às aulas, logo precisava do tempo para desenvolver o repertório e preparar o seu exame de instrumento.